

El nombre de los colores en el Español como lengua extranjera: una revisión desde la disponibilidad léxica

Color names in Spanish as a foreign language: a revision from a lexical availability perspective

Cristina V. Herranz-Llácer¹

0000-0003-2406-1951 

Pablo R. Prieto²

0000-0003-1531-8137 

¹ Departamento de Artes y Humanidades, Facultad de Artes y Humanidades, Universidad Rey Juan Carlos, España.

² Departamento de Artes y Humanidades, Facultad de Artes y Humanidades, Universidad Rey Juan Carlos, España.

Autor correspondente: cristina.herranz@urjc.es

Resumen. Este artículo tiene la finalidad de explorar la complejidad del vocabulario relacionado con los colores. La motivación para abordar este tema radica en que la nomenclatura del color, en el habla común, no es consistente y varía en función del contexto cultural y social, lo que a su vez refleja la diversidad lingüística vinculada a esta realidad. Además, se debe considerar la globalización y el hecho de que dominar un idioma no significa necesariamente que se comparta la misma conceptualización de una determinada realidad. Así, en este estudio se destaca la complejidad de la nomenclatura de los colores, que incluye colores primarios, secundarios, terciarios, tonalidades y adjetivos asociados al color. Además, subraya la falta de consenso en la clasificación de los colores y cómo las variaciones culturales y sociales influyen en su percepción y denominación. Para el desarrollo del análisis de los nombres de los colores utilizados por hablantes de español como L2 (segunda lengua), se realizó una revisión bibliográfica sistemática utilizando la metodología PRISMA. Se consultaron las bases de datos Dialnet, Scielo, Google Scholar y DispoLex, y se seleccionaron 23 documentos. Los hallazgos han indicado que los colores más mencionados por los estudiantes de ELE (español como lengua extranjera) son blanco, rojo, negro, verde, azul, amarillo, marrón, rosa, gris y naranja. El artículo concluye que la enseñanza de los colores en ELE debe adaptarse a las necesidades léxicas y contextuales de los estudiantes, teniendo en cuenta su cultura y exposición a variedades diatópicas.

Palavras-chave: Disponibilidad léxica. Color. Español. Revisión bibliográfica sistemática.

Abstract. The aim of this article is to explore the complexity of the vocabulary related to colors. The motivation for approaching this topic lies in the fact that the nomenclature of color, in common language, is not consistent and varies according to the cultural and social context, which in turn reflects the linguistic diversity linked to this reality. In addition, globalization must be considered and the fact that mastering a language does not necessarily mean that the same conceptualization of a given reality is shared. Thus, this study highlights the complexity of color nomenclature, which includes primary, secondary, tertiary colors, shades and adjectives associated with color. It also highlights the lack of consensus in the classification of colors and how cultural and social variations influence their perception and naming. For the development of the analysis of color names used by speakers of Spanish as an L2 (second language), a systematic bibliographic review was carried out using the PRISMA methodology. The databases Dialnet,

Scielo, Google Scholar and DispoLex were consulted, and 23 documents were selected. The results indicated that the colors most frequently mentioned by SFL (Spanish as a foreign language) students are white, red, black, green, blue, yellow, brown, pink, gray and orange. The article concludes that the teaching of colors in SFL should be adapted to the lexical and contextual needs of the students, taking into account their culture and exposure to diatopic varieties.

Keywords: Lexical availability. Color. Spanish. Systematic literature review.

1. Introducción

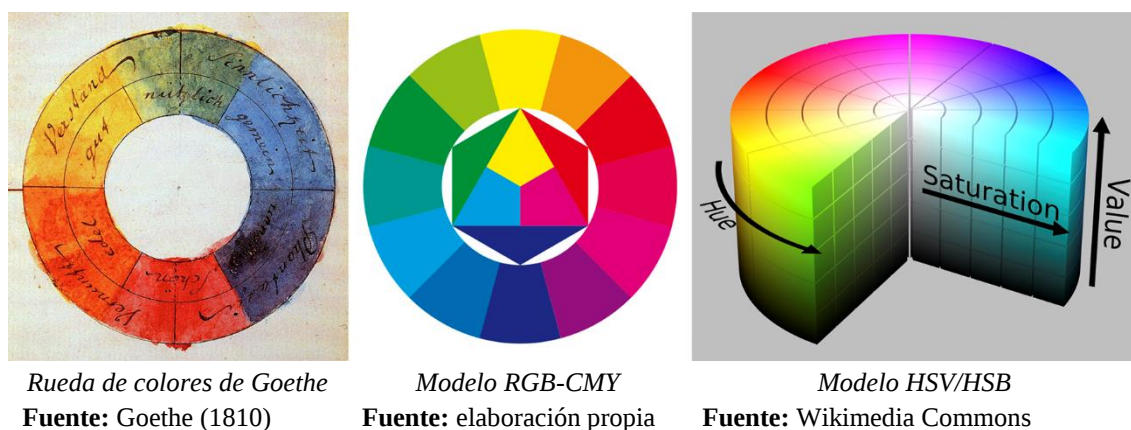
El ser humano busca la forma de poder clasificar la realidad en la que está inmerso para poder comprender lo que ocurre a su alrededor. Entre las diversas clasificaciones existentes, el lenguaje ejerce de nexo común a todas ellas. Los distintos sistemas de categorías se desarrollan a través de él y puede crear campos semánticos que permiten a las distintas palabras mantener un vínculo con su significado. En este sentido, este artículo abordará un campo concreto: *Los colores*, área cuya complejidad va más allá de la simple enumeración de términos como rojo, verde o amarillo.

A pesar de que el color se encuentra presente en la vida diaria de las personas, la denominación de los mismos resulta, tal y como expone Albers en 2018, tremendamente limitada al enumerar unos treinta términos conocidos, a los que se suman matices intermedios como los referidos a los tonos (por ejemplo, turquesa, lavanda) o adjetivos descriptivos de determinadas cualidades (pálido, mate o intenso). Esto hace que en el uso común o coloquial las distintas expresiones se empleen de manera indistinta para diferentes parámetros como saturación, luminosidad, etc., lo que contrasta con la precisión necesaria en el ámbito científico-artístico donde el color se define por su tono, saturación y brillo. Para poder explicar esto de forma sencilla, se puede decir que el tono es el color en sí mismo y es el que da el nombre al color (por ejemplo, el tono azul corresponde al color azul, mientras que el azul grisáceo sería un tono azul con baja saturación, dado por el grisáceo).

Se puede afirmar que la falta de uniformidad entre el vocabulario coloquial y especializado suele ser algo habitual. En este caso, la falta de uniformidad provoca desafíos adicionales dado que al no existir una única clasificación que permita identificar de forma clara e inequívoca los colores, se aprecia cómo los nombres de estos varían según diversos aspectos culturales y sociales, como ya advirtió Paredes García (2005) al afirmar que el lenguaje de un idioma refleja la percepción del mundo de una comunidad de habla específica. Un ejemplo ilustrativo sería la imagen en la que se han buscado los términos *rojo* y *red* en Wikimedia (Figura 1), mostrando diferentes tonalidades, saturaciones y brillos de rojo siendo el lenguaje la única variable aparentemente modificada.

Figura 1. Comparativa de *rojo* y *red* según las muestras de WikiMedia

Primarios, secundarios o terciarios, e incluso en cuanto a su definición). Los primeros modelos de síntesis de color se basaban en el rojo, azul y amarillo como colores primarios, como expuso Goethe (Figura 2. Izquierda) en su libro *Teoría de los colores* (1810) y que parece que se basó en la obra de Aguilonius (1613) *Opticorum libri sex, philosophis iuxta ac mathematicis utiles*. Desde entonces, esta tríada de colores primarios perdura en el conocimiento popular e incluso en la educación, contribuyendo a la confusión. Sin embargo, desde la perspectiva científico-artística y la práctica en las artes gráficas y visuales (Figura 2, Centro), los colores primarios sustractivos (pigmento) son el cian, el magenta y el amarillo; y los colores primarios aditivos (luz) son el rojo, el verde y el azul. Una reorganización de los modelos sustractivo y aditivo permite acercar la nomenclatura del color a la intuición y el lenguaje popular: el modelo HSV/HSB (Figura 2. Derecha [del inglés *Hue*, tono; *Saturation*, saturación y *Value/Brightness*, valor/brillo]) caracteriza los colores de forma precisa en función del tono (nombre del color), la saturación (pureza del color, más o menos grisáceo) y brillo (más luminoso o más oscuro).

Figura 2. Definición del color: discusión de primarios, secundarios, terciarios y caracterización

De este modo, a pesar de las claras diferencias, se siguen creando distintas categorías lingüísticas para representar una misma realidad, ya que estas pueden considerarse herramientas que utilizan los seres humanos para entender y representar el mundo (Paredes García, 2022). En el contexto de los colores, estos pueden simbolizar ideas, evocar significados y tener un peso cultural evidente (Sherin, 2012), lo que provoca

interpretaciones diferentes dependiendo del entorno en que se encuentren. Por ejemplo, Opara y Cantwell (2014) exponen cómo el color negro se percibe como provocador y femenino en Japón, infantil en China o negativo en India. Mientras que el blanco representa la moral en Korea, es el color para los funerales en China y Japón.

Todo esto sugiere que estas categorías se fundamentan en un proceso físico, psicológico y fisiológico: los nombres de los colores surgen de una organización lingüística y no de una clasificación objetiva de la realidad, como lo evidencia el simple hecho de que en cada idioma existen tantos colores como nombres se les asignen (Trapero, 1995). A partir de esta reflexión inicial, surge la pregunta en torno a la que gira este artículo ¿qué nombres emplean los hablantes para referirse a los colores? Por un lado, un primer análisis se realizó en el estudio de Herranz-Llácer y Prieto (2025) con informantes de español como L1 a partir de una revisión bibliográfica sistemática. Así, este artículo se presenta como una continuación del mencionado, pero con informantes que tienen el español como L2, para conocer si la lengua (independientemente de que el español sea L1 o L2) presenta un léxico similar en todos sus aspectos (tono, brillo, saturación...).

Esta noción permite explorar el vocabulario que surge de manera espontánea en la mente del hablante al abordar un tema específico (Michéa, 1953), a partir del empleo de la disponibilidad léxica (DL), revelando no solo la riqueza léxica, sino también la estructura mental de las redes semánticas al poder “reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito” (Gómez-Devís y Cepeda Guerra, 2022, p. 109). Así, antes de profundizar en la terminología del color, conviene delimitar qué es la DL, cuál es su origen y cómo se aplica.

Esta disciplina se gestó a mediados del siglo pasado con el propósito de enseñar francés a los hablantes de las colonias francófonas (Gougenheim et al., 1956, 1964). Gracias a estos trabajos, junto con los de López Morales en la década de 1970, se ha convertido en una herramienta fundamental para conocer el léxico vivo de comunidades de habla específicas.

Posteriormente, en 1999, López Morales sostuvo que este léxico no se renueva a no ser que sea imprescindible para comunicar una información específica. Esto posibilita reconocer la abundancia léxica, la estructura mental de las redes semánticas, y la densidad léxica, entre otros. Para poder calcular el índice de DL, López Chávez y Strassburger Frías (1987, 1991, 2000) crearon una fórmula estadística (Figura 3) que introduce un factor de decaimiento exponencial que hace que las palabras que aparecen en posiciones iniciales reciban más peso al reflejar que las palabras más disponibles son las que vienen a la mente primero. Además, la fórmula normaliza la frecuencia de aparición de la palabra en esa posición respecto al número total de informantes, por lo que no basta con aparecer en una posición alta una vez: debe ser frecuente entre los participantes. Finalmente, se suman los valores para todas las posiciones en las que la palabra aparece, ponderadas por el factor de posición y frecuencia.

Figura 3. Fórmula disponibilidad léxica

Donde:

D(P_j): Disponibilidad de la palabra j

n: Máxima posición alcanzada

i: Número de posición de que se trata

j: Índice de la palabra en cuestión

e: Número natural (2.7181818459045)

f_{ji}: Frecuencia absoluta de la palabra j en la posición i

I₁: Número de informantes que participan en la encuesta

$$D(P_j) = \sum_{i=1}^n e^{-2,3 \times \left(\frac{i-1}{n-1}\right)} \times \frac{f_{ji}}{I_1}$$

Fuente: López Chávez y Strassburger Frías (2000, p. 235)

Para poder obtener el léxico disponible se emplean centros de interés (categorías temáticas) que se inspiraron tanto de la lexicografía como de la pedagogía (Sánchez-Saus Laserna, 2019). Las investigaciones tradicionales han empleado un total de 16 CI que podrían presentarse como convencionales¹. Aunque, en la actualidad, se incorporan otros vinculados a otros ámbitos de interés, como *Educación* (Cruz Ventura y Samper Hernández, 2024; de la Maya Retamar y López Pérez, 2020); *Ordenadores, nuevas tecnologías* o temas similares (Ávila Muñoz y Santos Díaz, 2019; Gómez-Devís y Herranz-Llácer, 2024), *El mar* (López Meirama, 2008; Medina Peñate, 2023), etc. Así, no debe sorprender que dentro de estas áreas diferentes haya surgido la de *Los colores*. El procedimiento consiste en solicitar a los informantes que, durante un tiempo concreto (dos minutos), escriba todas las palabras relacionadas con el tema sin ningún tipo de restricción.

De este modo, este artículo pretende identificar los nombres de colores que los hablantes de español como segunda lengua utilizan en su práctica comunicativa. Esto permitirá visualizar si el léxico común de esta población contrasta con las denominaciones empleadas en el ámbito científico-artístico (pintura, diseño gráfico, iluminación...), donde sí existen nombres exactos o referencias frecuentemente aceptadas. Además, la investigación permitirá contrastar el léxico común con las denominaciones científico-artísticas y analizar en qué medida factores socioculturales condicionan la percepción y la categorización cromática, tal como sugieren investigaciones clásicas sobre la universalidad y variabilidad del color, como las de Berlin y Kay (1991) o Sherin, (2012).

2. Metodología

Para llevar a cabo esta revisión bibliográfica metódica, se han implementado los diferentes procedimientos establecidos en la metodología PRISMA (*Preferred reporting*

¹ 1. Partes del cuerpo; 2. La ropa, 3. Partes de la casa (sin los muebles), 4. Los muebles de la casa, 5. Alimentos y bebidas, 6. Objetos colocados en la mesa para la comida, 7. La cocina y sus utensilios, 8. La escuela: muebles y materiales, 9. Iluminación, calefacción 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 y 16. Profesiones y oficios.

items for systematic reviews and meta-analyses) de Page et al. (2021), con algunas modificaciones menores que se pasan a detallar.

La primera etapa implicó establecer las bases de datos de consulta para localizar las publicaciones asociadas a la disponibilidad léxica y al centro de interés *Los colores*. Las elegidas incluyeron: Dialnet, Scielo, Google Scholar y el portal específico de disponibilidad léxica DispoLex. El siguiente paso se basó en establecer los términos de búsqueda: en Scielo, Dialnet y Google Scholar, se utilizaron las palabras *color* y *colores* en combinación con las de *léxico disponible* o *disponibilidad léxica*. Es importante mencionar que el único filtro que se utilizó fue en Google Scholar, donde se omitieron las citas. En DispoLex, dado que es una base de datos particular de DL, se descartaron los términos *léxico disponible* y *disponibilidad léxica* y se llevó a cabo la búsqueda únicamente con las palabras de *color* y *colores* (Tabla 1). Estos primeros pasos se desarrollaron en noviembre de 2024.

Después de obtener los resultados, se examinaron todos los registros y comenzó el tercer paso: la inclusión o exclusión de investigaciones para este estudio. Para conseguirlo, se analizaron los títulos, los resumen y los términos principales de todos los registros. Por lo tanto, se revisaron 9562 documentos. De estos, se llevó a cabo la lectura de los 334 trabajos que hablaban de DL. Finalmente, el corpus se conformó por 12 publicaciones. Los trabajos restantes fueron descartados por no tratar el tema del color o por tratarse de un tema distinto al de esta investigación (por ejemplo, DL en un idioma distinto al español). Este procedimiento se realizó desde diciembre de 2024 hasta enero de 2025. El último paso fue recoger los nombres de los autores de los trabajos y revisar en sus perfiles académicos (Google Scholar, Academia, ResearchGate y ORCID) por si tuvieran algún otro estudio relacionado con la DL y el color. Así, el corpus definitivo pasó a tener 25 documentos, 12 originales y 13 encontrados en la segunda búsqueda (Tabla 2).

Tabla 1. Resultados de las búsquedas en los distintos buscadores

	Scielo		Dialnet		Google Scholar		DispoLex	
	Total	DL + Color	Total	DL + Color	Total	DL + Color	Total	DL + Color
"Disponibilidad léxica" + "Color"	1	1	8	8	682	32	-	-
"Léxico disponible" + "Color"	0	0	4	4	553	19	-	-
"Disponibilidad léxica" + "Colores"	1	1	8	8	606	10	-	-
"Léxico disponible" + "Colores"	0	0	4	4	536	9	-	-
Color	-	-	-	-	-	-	4	4
Colores	-	-	-	-	-	-	3	3

Tabla 2. Resultados tras la búsqueda de autores

	Nuevos documentos
<i>Aabidi</i>	5
<i>Ávila Muñoz</i>	-
<i>Frey Pereira</i>	3
<i>Lorenzo Gea</i>	-
<i>Marco Oqueranza</i>	-
<i>Mendoza Puertas</i>	-
<i>Sandu</i>	3
<i>Serfati</i>	3
<i>Tran</i>	-

3. El nombre de los colores en las encuestas de disponibilidad léxica en ELE

El estudio de la DL y el color tiene su origen en el año 1986 con la tesis de Justo Hernández titulada *Disponibilidad léxica en colores*. A pesar de que los comienzos en esta línea de estudio se iniciaron hace casi 40 años en informantes donde el español era su lengua materna, no es hasta el siglo XXI cuando se extiende a aprendientes de español como lengua extranjera (ELE).

En este apartado se ha optado por una organización cronológico-geográfica, dado que cada estudio se encuentra contextualizado en un entorno sociocultural específico, lo que facilita la interpretación de los resultados y la comparación entre contextos educativos. No obstante, se indica la lengua materna en cada subapartado y se incorpora una tabla comparativa final (Tabla 3) que permite identificar de forma rápida la lengua materna de los informantes.

3.1. Brasil

Marco Oqueranza y Lorenzo Gea (2005) trabajaron el centro de interés *Los colores* en 40 informantes brasileños del Instituto Cervantes de Río de Janeiro, distribuidos en niveles A2, B2 y C2 de español como L2. Las autoras consideraron las variables sexo y el nivel cursado para los 16 CCII tradicionales, a los que añadieron el de *Los colores*. En relación con este último, el promedio de respuestas se situó por debajo de la media general (10,8 en C2 frente a 11,5 en otras áreas), lo que confirma su menor productividad. Sin embargo, lo que sí se ha podido confirmar es que a medida que el nivel de conocimientos de la lengua incrementa su vocabulario en relación con el CI también es incremental. En relación con los errores, el corpus mostró interferencias ortográficas recurrentes derivadas del contraste fonético entre portugués y español: confusión v/b, l/l, r/rr, z/s, uso de lh, errores con diptongos y acentuación.

3.2. España

Frey Pereyra (2006, 2008, 2009) trabajó con un grupo de informantes de Alcalíngua (escuela de español de la Universidad de Alcalá) cinco talleres de escritura nivel B1 y B2.

La autora destaca los errores habituales que encuentran en las encuestas. Por ejemplo, *maron*, *marron*, e incluso *macarón* para referirse a *marrón*. La autora concluye indicando que:

realizar encuestas del léxico disponible [...] sirve al profesor como una herramienta de diagnóstico cualitativo y cuantitativo, que revela cuáles son las palabras de las que dispone el alumnado y, por consecuencia, cuál es el léxico del que carecen y que se les debe enseñar. (2009, p. 421)

3.3. Rumanía

Sandu (2012, 2013, 2014, 2015) estudió a una muestra de 280 informantes rumanos (76 preuniversitarios, 101 de primer año de liceo, 15 años, y 103 de 6º grado, 12 años). El análisis cuantitativo de las respuestas de los estudiantes muestra que los colores son uno de los centros de interés con menor producción de vocablos en comparación con el resto de CCII. Sin embargo, se obtienen varios resultados relevantes. Por ejemplo, en el análisis de género se observa que tanto los varones como las mujeres evocan un número similar de palabras. Sin embargo, las mujeres producen una media de 9,95 frente a los varones que escriben 7,94. Por otro lado, los colores comunes a ambos grupos fueron: rojo, azul, blanco, verde, amarillo y marrón. Asimismo, se vio como el CI *Los colores* es uno de los más cohesionados, lo que significa que los informantes tienden a producir las mismas palabras. De forma detallada, al observar los anexos de la tesis de Sandu (2014), se pueden consultar los 89 vocablos evocados y se encuentran varios colores en los que se incluyen matices (además del color aislado): *azul (claro, oscuro, marino y celeste)*, *verde (oscuro, azulado y claro)*, *amarillo (oscuro)*, *blanco (sucio)*, *gris (oscuro)*, *marrón (oscuro)*, *naranja (oscuro)* y *rojo (oscuro)*. Además, se pueden hacer otras agrupaciones a partir de las palabras evocadas por los informantes:

- Palabras relacionadas con el color de pelo de las personas: *castaño, de pelo rojo, moreno, pelirrojo, pelorrojo y rubio*.
- Vocablos relacionados con las herramientas para pintar o con la acción de hacerlo: *acuarela, colorear, dibujar, pintar en la pizarra, pintor y tinta*.
- Unidades léxicas que aparentemente no mantienen relación con los colores: *azulejo y limpio*.
- El resto de vocablos evocados por los informantes son los que siguen: *amarillento, amarillez, anaranjado, azulado, beige, bermellón, blancuzco, blanquecino, bruno, café, café con leche, caqui, caramelo, carmesí, carmín, carne, casi negro, celeste, ceniciento, chocolate, claro, colorado, crema, crudo, dorado, escarlata, fucsia, grisáceo, grisado, guinda, índigo, lila, malva, malvado, matiz, morado, negro, oliva, oro, oscuro, pardo, piel, pistacho, plata, plateado, púrpura, purpúreo, rojizo, rosa, rosado, transparente, turquesa, verduzco y violeta*.

3.4. Marruecos

En la Universidad Ibn Zohr de Agadir de Marruecos, Serfati (2015, 2017a, 2017b, 2018) analiza la influencia de la lengua materna (árabe o tamazight) en la disponibilidad léxica de 350 estudiantes que tienen el español como lengua extranjera. De estos, 143 son hablantes nativos del árabe y 207 del tamazight. El autor concluye, tras el estudio de un corpus 2999 palabras (media = 8,56) y 88 vocablos, que los colores más disponibles ($IDL \geq 0,1$) fueron el *rojo*, *blanco*, *verde*, *azul*, *negro*, *amarillo*, *marrón*, *rosa* y *gris*. Mientras que los menos disponibles ($IDL \leq 0,1$) fueron: *naranja*, *café*, *castaño*, *violeta*, *oscuro*, *moreno*, *celeste*, *lila*, *carmesí*, *multicolor*, *primario*, *beige*, *plateado*, *rubio*, *morado*, *anaranjado*, *blanco roto*, *turquesa*, *azul roto*, *secundario*, *bernis*, *claro*, *rosado*, *débil* y *cálido*. Asimismo, según la lengua de origen, los hablantes de tamazight evocaron 8,7 palabras de media, mientras que los hablantes de árabe produjeron 8,37.

Aabidi (2018, 2019a, 2019b, 2020, 2021, 2022a, 2022b) analizó el léxico disponible 350 estudiantes de español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria que arrojaron un corpus de 2082 palabras (media = 5,95) y 62 vocablos. La autora detectó que los errores ortográficos más frecuentes relacionados con los colores tenían relación con las confusiones vocálicas e/i, o/u y con las confusiones consonánticas b/v, y/ll, p/b, c/s/z, h/Ø, r/rr. En relación con los colores evocados, estos podrían clasificarse en:

- Palabras relacionadas con la naturaleza sin poder describir un color específico: árbol, cielo, flora, jardín, luna, manzana, mar, marino, naturaleza, otoño, playa, primavera, sol, tomate y agua.
- Calificativos: bonito, bueno, claro, feo, limpio, llamativo, oscuro, pálido y triste.
- Palabras relacionadas con la acción de pintar u objetos: coloreado, colorear, pintar, pintor y colorín.
- El resto de los vocablos evocados fueron: aceite, amarillo, ámbar, anaranjado, azul, beis, blanco, café, café con leche, castaño, celeste, chocolate, coloración, colorado, granate, gris, luz, miel, morado, moreno, naranja, negro, oro, pintura, plata, rojo, rosa, tierra, verde y violeta.

En el análisis por grupos, Aabidi pudo confirmar que las mujeres produjeron más palabras medias (6,42) que los varones (5,37), que aquellos informantes que provenían de la zona francófona producían una media de 7,48 colores en español frente a los que provenían de la zona española (5,10) y que el avance formativo incidía positivamente en la producción léxica. En concreto, los estudiantes de 2º de bachillerato escribieron 6,25 palabras de media frente a las 5,23 palabras de los estudiantes de 1º de bachillerato. Finalmente, los colores comunes para todos los grupos fueron: amarillo, azul, blanco, negro, rojo y verde.

Serfati (2021, 2022a, 2022b) continúa la línea de sus trabajos anteriores con la muestra de 350 universitarios de Filología Hispánica de la Universidad Ibn Zohr en Agadir. En esta ocasión compara los resultados con los estudios con población rumana de Sandu y con los estudiantes de secundaria de Aabidi. Una de las primeras conclusiones que obtiene es que los colores coincidentes eran: amarillo, azul, blanco, gris, negro, rojo

y verde. Asimismo, el autor afirma que existe una alta compatibilidad léxica entre los estudiantes marroquíes y rumanos y los estudiantes de secundaria y universitarios observando las palabras más disponibles, lo que muestra una evocación similar de los informantes de ELE. No obstante, los estudiantes universitarios evocaron una media superior de vocablos (8,56) que los de secundaria (5,95).

En relación con el detalle de los colores producidos, hay un número de ellos que quedarían, en cierta medida, inclasificables por no saber el tono al que se hace referencia (por ejemplo, cielo podría ser azul, gris, azul intenso...) o por no especificar el color del objeto o referirse a otra realidad. Estos fueron: acorazonado, ambigüedad, cielo, cuadro, ron, zumo y lienzo. De igual forma, se entiende que la palabra rosal haría referencia al rosa, por entender que podría tratarse de un error de escritura. Sin embargo, también podría estar referido a la planta. De ser así, el rosal podría ser rosa, rojo, amarillo... y lo mismo ocurre con flor, natural, naturaleza, nube y paisaje. La lexía esperanza se entiende que surge por la expresión verde esperanza.

En relación con las unidades que transmiten una cualidad se encontrarían: brillante, chillón, marchito, moreno, rubio, sombra, castaño y claro. Sobre los colores que podrían agruparse, se encuentra que asociado al color (además del nombre de color aislado):

- Amarillo: abierto, gualdo y trigo.
- Azul: celeste, cielo, claro, marino, oscuro, turquesa, verde, azulado, azulgrana y garzo.
- Blanco: roto, semiblanco y leche.
- Gris: argento.
- Marrón: café, canela, canelo, chocolate y ocre.
- Morado: moratón.
- Naranja: anaranjado, naranjado y naranjo.
- Negro: azabache.
- Plata: plateado.
- Rojo: claro, vivo, oscuro, semirrojo, bermellón y enrojecido.
- Rosa: rosado y fresa.
- Verde: abierto, azul, claro y esmeralda.
- Realidad multicolor: arcoíris y multicolor.
- El resto de los colores serían: dorado, oro, beis, caqui, fucsia, lila, turquesa y violeta.

3.5. Corea

Mendoza Puertas (2018) analizó la DL en español de 82 estudiantes coreanos del grado en Filología Hispánica de la Universidad de Ulsan, todos ellos con nivel A2 según el MCER. El autor incluyó los 16 CCII tradicionales más *Los colores*, el cual obtuvo un corpus 808 palabras y 23 vocablos y una media de 9,85 palabras por informante y el mayor índice de cohesión (0,43), lo que indica alta homogeneidad en este campo. Los colores más disponibles fueron: *rojo, amarillo, negro, azul, verde, blanco, rosa, marrón, naranja y violeta*. El análisis cualitativo reveló errores ortográficos frecuentes por interferencia fonética (confusión entre sonidos sordos y sonoros, l/r, z/s, p/f), así como la

presencia de variantes diatópicas y unidades propias del español mexicano, influenciadas por el input docente. También se detectaron elementos culturales coreanos, lo que confirma la relación entre disponibilidad léxica y contexto sociocultural. Las mujeres fueron más productivas en número de palabras (media = 10,24 frente a 9,27), mientras que los varones mostraron mayor riqueza léxica en vocablos. El estudio concluye que la cohesión elevada en *Los colores* y la dispersión en otros centros reflejan la necesidad de reforzar contenidos menos trabajados y adaptar materiales a la realidad cultural del alumnado.

3.6. Vietnam

Finalmente, el último trabajo localizado se realiza con hablantes vietnamitas y fue realizado por Tran y Ávila Muñoz (2024). Los autores realizan el primer estudio sobre DL en estudiantes universitarios de la Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades de Ciudad Ho Chi Minh. En un contexto donde la enseñanza del español se encuentra en fase incipiente, y condicionada por la falta de docentes y materiales, los 45 informantes del grado en Lingüística y Literatura Española produjeron un corpus de 447 palabras, con una media de 9,93 y 44 vocablos. Este centro de interés obtuvo el mayor índice de cohesión (0,23) entre todos los centros, lo que indica una alta homogeneidad en el repertorio léxico. En relación con los colores más disponibles, estos fueron: *rojo, amarillo, negro, azul, verde, blanco, rosa, marrón, naranja y violeta* con variaciones mínimas entre niveles (A2: 10,1; B1: 10,9; B2: 9,00). Además, el análisis cualitativo reveló, en general, errores ortográficos como la acentuación o la confusión de grafías y fenómenos de transferencia lingüística del vietnamita y del inglés, además de la presencia de variantes diatópicas hispanoamericanas y composiciones creativas.

Como cierre de este apartado, se ha incluido la Tabla 3 para poder sintetizar los principales resultados obtenidos a lo largo de la revisión bibliográfica.

Tabla 3. Resumen de los estudios sobre DL en *Los colores* por orden cronológico

Estudio	Lengua materna	Nº inf.	Nivel ELE	Corpus, vocablos y media	Colores más disp.
Marco Oqueranza y Gea (2005)	Portugués (Brasil)	40	A2, B2, C2	---	---
Frey Pereyra (2006, 2008, 2009)	Inglés: 11 Otros: 4	15	B1, B2	---	---
Sandu (2012, 2013, 2014, 2015)	Rumano	280	Sec. (A2-B2)	Corpus: - Mujeres: 2030 - Varones: 604 Vocablos: 89 Media: - Mujeres: 9,95 - Varones: 7,94	rojo, azul, blanco, verde, amarillo, marrón
Serfati (2015, 2016, 2017a, 2017b, 2018)	Árabe Tamazight	350	Sec.	Corpus: 2999 - Árabe: 1198 - Tamazight: 1801 Vocablos: 88 - Árabe: 41 - Tamazight: 75	rojo, blanco, verde, azul, negro, amarillo, marrón, rosa, gris

Estudio	Lengua materna	Nº inf.	Nivel ELE	Corpus, vocablos y media	Colores más disp.
				Media: 8,56 - Árabe: 8,37 - Tamazight: 8,7	
Mendoza Puertas (2018)	Coreano	82	Univ.	Corpus: 808 Vocablos: 23 Media: 9,85 - Mujeres: 10,24 - Varones: 9,27	rojo, amarillo, negro, azul, verde, blanco, rosa, marrón, naranja, violeta
Aabidi (2018, 2019a, 2019b, 2020, 2021, 2022a, 2022b)	Árabe Tamazight	350	Sec.	Corpus: 2082 Vocablos: 62 Media: - Mujeres: 6,42 - Varones: 5,37	amarillo, azul, blanco, negro, rojo, verde
Serfati (2021, 2022a, 2022b)	Árabe Tamazight	Sec.: 350 Univ.: 350	Sec. Univ.	Corpus: - Sec.: 2082 - Univ.: 2999 Vocablos: - Sec.: 62 - Univ.: 88 Media: - Sec.: 5,95 - Univ.: 8,56	amarillo, azul, blanco, gris, negro, rojo, verde
Tran y Ávila Muñoz (2024)	Vietnamita	45	A2, B1, B2	Corpus: 447 Vocablos: 44 Media: 9,93 - A2: 10,11 - B1: 10,91 - B2: 9	rojo, amarillo, negro, azul, verde, blanco, rosa, marrón, naranja, violeta

4. Discusión y conclusiones

La investigación del léxico disponible vinculado a *Los colores* en estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) brinda una visión sobre cómo los informantes de diferentes culturas y niveles académicos aprenden y utilizan el vocabulario relacionado con el color en español. Este trabajo revisa, en particular, investigaciones llevadas a cabo con informantes brasileños, rumanos, marroquíes, coreanos y vietnamitas, revelando patrones consistentes en la disponibilidad léxica de los colores, así como la influencia de factores socioculturales y el grado de dominio del idioma. Lamentablemente, aunque se sabe de la existencia de la tesis doctoral de Alonso Páramo (2003) *Adquisición de léxico de español como segunda lengua en la escuela secundaria de Estados Unidos* que hubiese terminado de completar el estudio presentado, no ha podido ser consultada. A continuación, se exponen las conclusiones más relevantes obtenidas de estos análisis. Una de las conclusiones más importantes es la gran concordancia en las palabras más disponibles asociadas a los colores. Los colores que los informantes mencionan con más frecuencia en los contextos analizados son el *blanco, rojo, negro, verde, azul, amarillo, marrón, rosa, gris y naranja*. Es importante señalar que, en el caso del estudio vietnamita, esta concordancia no se puede comprobar de forma plena porque los datos disponibles no lo permiten. No obstante, esta coincidencia señala que estos colores son un núcleo esencial del vocabulario para los alumnos de ELE, independientemente de su nivel educativo o de sus orígenes culturales. Además, la alta cohesión léxica en el ámbito de

los colores sugiere que estos términos son imprescindibles para la comunicación cotidiana y se introducen desde los primeros niveles de aprendizaje, lo que explica su persistencia en el vocabulario disponible. Por otra parte, la familiaridad y la frecuencia de uso de estos colores en la vida diaria fortalecen su accesibilidad léxica.

Asimismo, se identifican construcciones nominales que combinan el término *color* con un sustantivo (como es el caso de *color café* o *color miel*), las cuales pueden ser reducidas a su componente básico (*café* o *miel*). Estas construcciones muestran una tendencia a utilizar descripciones más concretas cuando se habla de colores, lo que podría ser señal de un mayor dominio de la competencia léxica, ya que permiten comunicar sutilezas en el idioma, sin importar el nivel de conocimiento de los informantes. La existencia de estas construcciones sugiere, de igual forma, que los estudiantes no solo adquieren los nombres elementales de los colores, sino que también buscan la forma de describirlos de forma más precisa y matizada. Este aspecto resulta particularmente relevante en situaciones donde los colores pueden poseer distintas tonalidades y significados culturales. Por ejemplo, Aabidi observó como informantes de Marruecos mencionaron términos como *cielo* y *miel*, lo cual puede indicar una interpretación más contextual del vocabulario. El CI *Los colores* presenta un índice de cohesión elevado, lo cual señala una homogeneidad notable en el aprendizaje de este campo semántico. Esto significa que la enseñanza de los colores en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera suele ser uniforme y que los informantes tienen un conocimiento compartido sobre este vocabulario. Además, muestra la efectividad de las estrategias pedagógicas utilizadas para tratar este asunto. Los colores, como componentes visuales del lenguaje, contribuyen a su aprendizaje y memorización. Además, debido a que se imparten repetidamente en diferentes contextos, su acceso léxico y la cohesión entre los estudiantes se ven reforzados. Otra conclusión importante es el impacto de la cultura de origen de los informantes en la producción de vocabulario. Por ejemplo, los informantes de Marruecos que participaron en la investigación de Sefarti mencionaron colores relacionados con componentes culturales específicos, por ejemplo, la canela. Además, en Marruecos a diferencia de España, donde se restringe casi solo a los postres, es frecuente que esta especie aparezca en platos salados, como el tajín. Esto pone de manifiesto la importancia de algunos colores en términos culturales y su impacto en el vocabulario de los informantes. Incorporar estos términos culturales en la enseñanza del español mejora el vocabulario de los hablantes, lo que les permite manifestar conceptos más elaborados y con un mayor significado cultural. Además, se añade que el caso de Marruecos resalta el impacto de la lengua materna en la DL. Recuerde que los que hablan tamazight mencionaron un promedio ligeramente superior (8,7) en comparación con los hablantes de árabe (8,37). Esta ligera variación señala que la lengua materna puede tener un impacto en la riqueza léxica, lo cual podría dar origen a una línea de investigación acerca de cómo las estructuras del lenguaje L1 inciden en el aprendizaje del léxico cromático de la L2. Además, el grado de dominio del español de los informantes también tiene un impacto en su rendimiento léxico. A pesar de que los estudiantes de nivel superior presentan, en general, una productividad léxica mayor, se va a retomar el trabajo de Tran y Ávila con estudiantes vietnamitas, donde los estudiantes de nivel A2 produjeron más colores en comparación con los de los niveles B1. Este hallazgo podría ser resultado de que los

alumnos de niveles tempranos se enfocan más en adquirir y ejercitar el vocabulario básico, mientras que los alumnos de niveles avanzados podrían estar más enfocados en elementos gramaticales y sintácticos de la lengua. Estos descubrimientos indicarían igualmente la importancia de mantener un enfoque equilibrado en la instrucción del vocabulario en todos los grados de aprendizaje.

Las investigaciones también muestran la existencia de errores en la ortografía y la producción de composiciones que podrían clasificarse como creativas en las respuestas de los informantes. Esto indica la necesidad de reforzar la enseñanza de la ortografía en ELE. Estos fallos pueden originarse por la interferencia del idioma materno o por la ausencia de práctica en la escritura en español.

Por otro lado, los participantes de las encuestas demostraron creatividad en la formación de palabras, empleando nuevas unidades léxicas cuando no contaban con el vocabulario apropiado. Por ejemplo, en la investigación de Aabidi llevada a cabo en Marruecos, se hallaron creaciones innovadoras como *cielo* para definir, según se cree, un tono particular de azul. Estas creaciones demuestran la habilidad de los alumnos para emplear su saber del español de forma creativa y adaptable, lo cual es un indicio positivo del desarrollo de la competencia lingüística que están adquiriendo. Los resultados de estas investigaciones tienen un impacto significativo en la enseñanza del ELE. En primer lugar, destacan la importancia de adecuar los recursos didácticos a las exigencias léxicas y contextuales del alumnado. Esto supone tener en cuenta su cultura, enfrentarse a variedades diatópicas y dialogar con hablantes nativos. En segundo lugar, debido a la elevada coincidencia en las palabras más accesibles asociadas con los colores, sería óptimo identificar con precisión el color evocado y compararlo con el de los hispanohablantes para perfeccionar las traducciones entre lenguas y asegurarnos del término que se emplea.

Finalmente, los análisis del léxico accesible en estudiantes de ELE de diferentes contextos culturales y niveles educativos revelan patrones constantes en la DL de los colores, el efecto de factores socioculturales y el requerimiento de ajustar la enseñanza a las características particulares del alumnado. Estos resultados aportan datos importantes para optimizar el diseño de recursos pedagógicos y la planificación del currículo, fomentando así una enseñanza del ELE más eficaz e individualizada.

Referencias

- Aabidi, L. (2018). Evolución del léxico disponible en español como lengua extranjera (ELE) de los alumnos marroquíes de la enseñanza media. *Dirāsāt Hispānicas: Revista Tunecina de Estudios Hispánicos*, 5, 7-19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6323487>
- Aabidi, L. (2019a). Disponibilidad léxica en español: contraste de los resultados de nivel preuniversitario y de la Universidad en Marruecos. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 19, 1-20.
- Aabidi, L. (2019b). La disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: dos décadas de investigación científica. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 28, 1-25.

- Aabidi, L. (2020). La disponibilidad léxica en español de alumnos marroquíes de enseñanza media: resultados generales. *Philologica Canariensia*, 26, 1-19. <https://doi.org/10.20420/Phil.Can.2020.301>
- Aabidi, L. (2021). La variable “género” en el léxico disponible en español de alumnos marroquíes de enseñanza media. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 33, 1-18.
- Aabidi, L. (2022a). *Disponibilidad léxica en ele de alumnos marroquíes de enseñanza media* (p. 1). [Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/114844>
- Aabidi, L. (2022b). Situación ortográfica en el léxico disponible en español de alumnos marroquíes de enseñanza media. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 22, 81-103.
- Aguilonius, F. (1613). *Opticorum libri sex, philosophis iuxta ac mathematicis útiles*. Antverpiæ: Ex officina Plantiniana, apud Viduam et filios J. Moreti. <https://archive.org/details/opticorumlibrise00agui/>
- Albers, J. (2018). *Interacción del color*. Alianza.
- Ávila Muñoz, A. M. (2006). *Léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de Málaga*. Universidad de Málaga.
- Ávila Muñoz, A. M., & Santos Díaz, I. C. (2019). Observación de la brecha tecnológica generacional desde el prisma de la disponibilidad léxica. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 25, 259-292. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.259-292>
- Berlin, B., & Kay, P. (1991). *Basic color terms: their universality and evolution* (1. paperback ed.). University of California Press.
- Cruz Ventura, S. de R., & Samper Hernández, M. (2024). Palabras en torno a la educación en las aulas de formación del profesorado: un acercamiento a través del léxico disponible. *Lenguas Modernas*, 64, 11-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9944340>
- de la Maya Retamar, G., & López Pérez, M. (2020). Disponibilidad léxica en inglés de futuros profesores de Educación Primaria. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 32, 359-390. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.359>
- Frey Pereyra, M. L. H. (2006). Disponibilidad léxica y escritura del Español como lengua Extranjera: propuesta de comparación de dos corpus. *Interlingüística*, 17, 366-373.
- Frey Pereyra, M. L. H. (2008). *El léxico disponible en los escritos de alumnos de español como lengua extranjera: Estudio comparativo de dos córpora* [Tesis Doctoral, Universidad de Alcalá]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=142431>
- Frey Pereyra, M. L. H. (2009). El léxico disponible en los alumnos de español como lengua extranjera B1/B2: presentación y análisis de nóminas léxicas. *Interlingüística*, 18, 413-422. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3130058>
- Goethe, J. W. (1810). *Teoría de los colores*. Poseidón. <https://archive.org/details/zurfaltenlehre00goet>
- Gómez-Devís, M. B., & Herranz-Llácer, C. V. (2024). Nuevas tecnologías: TIC y educación en futuros maestros de educación infantil. Caracterización desde la disponibilidad léxica. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 35, 7-

30. <https://doi.org/10.24197/ogigia.35.2024.7-30>
- Gómez-Devís, M.-B., & Cepeda Guerra, M. (2022). Bases para la enseñanza del léxico: mecanismos de asociación y configuración de redes en el léxico disponible infantil. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35(3), 105-134. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.105>
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., & Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire: Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., & Sauvageot, A. (1964). *L'elaboration du français fondamental (1er degree). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.
- Herranz-Llácer, C. V. (2020). *Palabra de maestro: análisis del léxico disponible de futuros docentes*. Peter Lang.
- Herranz-Llácer, C. V., & Prieto, P. R. (2025). Exploración de los nombres de colores en las encuestas de disponibilidad léxica. *Ardin. Arte, Diseño e Ingeniería*, 14, 291-324. <https://doi.org/10.20868/ardin.2025.14.5437>
- Justo Hernández, H. G. (1986). *Disponibilidad léxica en colores* [Tesis de licenciatura, UNAM]. <http://132.248.9.195/pmig2018/0032235/0032235.pdf>
- López Chávez, J., & Strassburger Frías, C. (1987). Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica. *Presente y perspectiva de la investigación computacional en México. Actas del IV Simposio de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada* (pp. 1006-1014). Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada.
- López Chávez, J., & Strassburger Frías, C. (1991). Un modelo más para el cálculo de disponibilidad léxica individual. In *La enseñanza del español como lengua materna* (pp. 91-112). Universidad de Puerto Rico.
- López Chávez, J., & Strassburger Frías, C. (2000). El diseño de una fórmula matemática para obtener un índice de disponibilidad léxica confiable. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 38, 227-251. <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/view/985>
- López Meirama, B. (Ed.). (2008). *Léxico disponible en el español de Galicia*. Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- López Morales, H. (1999). *Léxico disponible de Puerto Rico*. Arco Libros.
- Marco Oqueranza, M. J., & Lorenzo Gea, A. (2005). La disponibilidad léxica en los estudiantes brasileños de ELE. In P. B. Pérez (Ed.), *Actas del II Simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 329-335). Instituto Cervantes.
- Medina Peñate, I. (2023). Variación social del léxico disponible de adultos de Las Palmas de Gran Canaria: análisis cuantitativo y apuntes comparativos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 96, 229-247,. <https://doi.org/10.5209/clac.83459>
- Mendoza Puertas, J. D. (2018). El léxico disponible de 82 estudiantes coreanos de español como lengua extranjera. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 26, 1-25.

- Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect Nouveau de la statistique du langage. *Les Langues Modernes*, 47(4), 338-344.
- Opara, E., & Cantwell, J. (2014). *Color works: best practices for graphic designers: an essential guide to understanding and applying color design principles*. Rockport Publishers.
- Page, M. J., McKenzie, et al. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Paredes García, F. (2005). El campo léxico de los colores: convergencias y divergencias en grupos sociales de Madrid. In *Memorias del XIV Congreso Internacional ALFAL* (Vol. 1, pp. 131-141). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Paredes García, F. (2022). La categorización del adjetivo. Aportes desde la disponibilidad léxica de Madrid. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35(3), 73-104. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.73>
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2019). *Centros de interés y capacidad asociativa de las palabras*. Universidad de Sevilla.
- Sandu, B. M. (2012). La disponibilidad léxica en alumnos rumanos de ELE: incidencia de la variable 'sexo/género' y su correlación con el 'nivel escolar'. *Lingua Americana. Revista de Lingüística*, 31, 61-85. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/119068>
- Sandu, B. M. (2013). Romanian students' lexical availability in Spanish as a foreign language. *Estudios Interlingüísticos*, 1, 121-133.
- Sandu, B. M. (2014). *Léxico disponible de alumnos rumanos que aprenden español como lengua extranjera en centros escolares bilingües rumano-españoles* [Tesis de maestría, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=97372>
- Sandu, B. M. (2015). Incidencia de las variables nivel educativo y duración de la enseñanza bilingüe y su correlación en la disponibilidad léxica de alumnos que aprenden español LE en contexto escolar. En C. J. Álvarez López, B. Garrido Martín, & M. González Sanz (Ed.), *Jóvenes aportaciones a la investigación lingüística* (pp. 641-656).
- Serfati, M. (2015). Cálculo de disponibilidad léxica en ELE de universitarios marroquíes de Agadir: el programa LexiDisp. In *Actas del I Congreso Internacional de Español como Lengua Extranjera del Magreb* (pp. 111-117). Instituto Cervantes. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/130615>
- Serfati, M. (2017a). Incidencia cuantitativa de la variable 'curso académico' en el léxico disponible de estudiantes marroquíes de español como lengua extranjera (nivel universitario). *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación en Marruecos*, 28, 35-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219769>
- Serfati, M. (2017b). Incidencia cuantitativa del factor 'lengua materna' en la disponibilidad léxica de estudiantes marroquíes de Español como Lengua Extranjera (Nivel universitario). *Estudios interlingüísticos*, 5, 121-145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6230541>
- Serfati, M. (2018). El léxico disponible en estudiantes marroquíes de ELE (nivel

- universitario): Incidencia de la variable ‘sexo’ y su correlación con el ‘curso académico’. *Beoiberística*, 2(1), 153-180. <https://doi.org/10.18485/beoiber.2018.2.1.11>
- Serfati, M. (2021). La evolución del léxico disponible en ELE de los aprendices marroquíes en la enseñanza secundaria y universitaria. *Lingüística y Literatura*, 42(79), 164–180. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n79a09>
- Serfati, M. (2022a). Comparación intralingüística de la disponibilidad léxica de español como lengua extranjera en Marruecos (niveles de enseñanza media y universitaria). *Forma y Función*, 35(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v35n1.88892>
- Serfati, M. (2022b). *Léxico disponible de estudiantes marroquíes de español como lengua extranjera (nivel universitario)* [Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/114843>
- Sherin, A. (2012). *Elementos del diseño: fundamentos del color*. Parramón.
- Tran, P., & Ávila Muñoz, A. M. (2024). Estudio exploratorio del léxico disponible del alumnado vietnamita de ELE en Vietnam. *Lenguas Modernas*, 64, 57-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9944342>
- Trapero, M. (1995). La estructura semántica de los nombres de color en la toponimia: la cromotoponimia de Gran Canaria. *Disparidades. Revista de Antropología*, 50(1), 93-123. <https://doi.org/10.3989/rntp.1995.v50.i1.302>

[recebido em 11 de março de 2025 e aceite para publicação em 21 de janeiro de 2026]