

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN ESPAÑOL LE: ANÁLISIS DE CUATRO FASES DE DISPONIBILIDAD

Carcedo González, Alberto

*Universidad de Turku, Departamento de Español,
C/ Henrikinkatu 2, 20014 Turku, Finlandia,
Tfno. +358 2 333 53 54, Fax: +358 2 333 65 60, E-mail: alberto.carcedo@utu.fi*

(Recibido Abril 1998; aceptado Septiembre 1998)

BIBLID [1133-682X (1997-1998), 5-6; 75-94.]

Resumen

Las mejoras en el enfoque y los procedimientos de cálculo producidos en los últimos trabajos de disponibilidad léxica descubren un campo de aplicaciones considerable, entre los que la enseñanza de la lengua a extranjeros se revela, sin duda, como importante beneficiaria. En este trabajo presentamos los resultados obtenidos con un test de disponibilidad realizado a alumnos finlandeses en cuatro diferentes fases del aprendizaje de español como lengua extranjera. La comparación de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos para los diferentes niveles permite extraer conclusiones importantes para la programación curricular y atisbar otras que podremos confirmar cuando hayamos incrementado convenientemente el volumen estadístico utilizado para el estudio.

Palabras clave: disponibilidad léxica, léxico-estadística, lingüística aplicada, enseñanza de lenguas extranjeras.

Abstract

The improvements on the approaches and procedures of calculus achieved in recent works on lexical availability reveal a considerable field of application, the teaching of foreign languages being one of the areas which have made more profit. In this paper we present the results obtained from a test of availability to which a number of Finnish students on different phases of learning Spanish were submitted. The comparison of the quantitative and qualitative data obtained for the different levels allowed us to draw important conclusions for the curriculum.

Key words: lexical availability, lexical statistics, applied linguistics, foreign language teaching.

Résumé

Les améliorations dans l'approche et les méthodes de calcul des derniers travaux sur la disponibilité révèlent de nombreuses possibilités d'application dont l'enseignement de la langue aux étrangers devrait pouvoir bénéficier. Dans cette étude nous présentons les résultats d'un test de disponibilité qu'on a fait passer à des étudiants finlandais de quatre différents niveaux d'espagnol langue étrangère. La comparaison des données quantitatives et qualitatives qu'on a obtenues pour les différents niveaux nous permet de tirer des conclusions importantes pour la programmation de l'enseignement et d'en entrevoir d'autres que de plus amples données statistiques devraient pouvoir confirmer.

Mots clés: disponibilité lexicale, lexico-statistique, linguistique appliquée, enseignement des langues étrangères.

Sumario

0. Introducción. 1. Un proceso complejo. 2. Sobre los estudios de disponibilidad léxica. 3. Comparación y análisis de cuatro fases de disponibilidad léxica en español LE. 3.1. La muestra. 3.2. Interpretación de los resultados. 4. Conclusiones.

0. Introducción

Ya hace casi cuatro décadas, Emilio Lorezo se hacía eco de un problema que aquejaba a la enseñanza de la lengua: «Es evidente que una de las más insuperables barreras que se levantan ante el alumno [...] es el abstruso estilo en que está redactada la mayor parte de los libros de texto y la dificultad y profusión de vocablos desconocidos con que tropieza» (1957: 111). Desde entonces hasta hoy, obviamente, algo ha cambiado: la convicción —en la práctica, ya casi principio general— de que no existe programación curricular efectiva que no se base en los hallazgos de la lingüística y sus disciplinas auxiliares, ha llevado a los planificadores de la enseñanza de la lengua a seguir, con mayor o menor fidelidad —y resultados, todo hay que decirlo, muy desiguales—, los principios formulados por los teóricos y las «enseñanzas» que en el terreno de la aplicación se desprenden de los estudios experimentales más recientes. En este sentido, las investigaciones sobre «disponibilidad léxica» se revelan no sólo como un índice indispensable para caracterizar el vocabulario de una determinada comunidad y conocer, así, los rasgos que en los niveles diatópico y diastrático los diferencian de otros grupos de hablantes de la misma lengua, sino como valiosísimo instrumento de aplicación a la enseñanza de idiomas, tanto nativos como extranjeros, que proporcionan al programador del léxico una base sólida de la que servirse para cumplir eficazmente su cometido.

1. Un proceso complejo

Una correcta enseñanza del léxico supone, en efecto, por parte del docente —o el redactor del libro de texto—, una labor previa de selección de las unidades que deberán incorporarse a la competencia lingüística del alumno; este menester constituye, sin duda, un proceso laborioso y de gran responsabilidad con el que, además de delimitar las proporciones del vocabulario que integrará las diversas fases del aprendizaje, deberá dictaminarse el tipo de léxico de cada una de aquéllas. Esa enseñanza, por tanto, no es —o no debe ser, si se realiza con buen sentido— fortuita. Las recomendaciones de los especialistas de incluir unos u otros vocablos vienen determinadas por las diferentes perspectivas que se adoptan y el tipo de factores tenidos en cuenta a la hora de realizar la selección. Y éstos, obviamente, son muchos y muy complejos. Entre ellos, el primero, los destinatarios de la enseñanza. Aunque, evidentemente, un buen número de pautas puede ser extrapolable, las que rigen la enseñanza del vocabulario en la lengua materna no pueden ser las mismas que guían la programación en la lengua extranjera. Las razones, muchas. Entre otras, al llegar a la escuela, el nativo ya ha incorporado, con las variaciones que la procedencia sociocultural, dialectal, etc. conllevan, un vocabulario que el extranjero desconoce. Además, los primeros estadios del aprendizaje del léxico, que en el caso de la lengua materna se lleva cabo en edad temprana, tiene como destinatarios, cuando de una lengua extranjera se trata, en una gran parte de los casos, a estudiantes adultos. La primera implicación de la edad del alumno salta a la vista. Junto a aquellas expresiones lingüísticas básicas y frecuentes que fijan realidades de nuestro entorno inmediato (*cabeza, ventana, comida*) o distinciones conceptuales elementales (*dormir, salir, entrar*), fácilmente incorporables a la competencia lingüística de un niño que aprende su lengua materna, existen otras con superiores niveles de abstracción (expresión de lo posible, grado de proximidad o lejanía de la realidad a la que se alude, aspecto perfectivo o imperfectivo de las acciones, etc.) inasequibles o difícilmente asimilables por aquél pero presentes en el conjunto de necesidades comunicativas —muchas, imperiosas— de cualquier adulto en su propia lengua y, por tanto, también en la que aprende. Es obvia, por tanto, la urgencia de incluir en los inventarios del léxico para extranjeros —ya en esas primeras fases— un determinado contingente de vocablos que satisfagan esas necesidades comunicativas básicas desde los primeros momentos.

El aprendizaje de una lengua extranjera, por otra parte, a menudo viene determinada por unos objetivos concretos, como la necesidad de utilizar esa lengua en un determinado contexto de la vida laboral, lo que condicionará, obviamente, el rumbo que deberá tomar el aprendizaje del vocabulario, concentrándose especialmente en el área profesional o técnica que interese.

Nada desdeñables, sin duda, a la hora de programar la enseñanza del vocabulario, cuando ésta va dirigida al no nativo, son las consideraciones de tipo cultural. Aunque son muy escasos los trabajos sistemáticos sobre integración de la cultura en la enseñanza de español a extranjeros, la incuestionable relación entre la cultura y la lengua obliga a enmarcar su enseñanza en un contexto cultural preciso: la lengua es el vehículo de expresión de una comunidad concreta, con unas formas de vivir determinadas, en un entorno específico, y, como tal, amoldará una parte importante de aquélla a sus peculiares costumbres y a sus propias necesidades (en un trabajo nuestro —Carcedo, 1998— nos hacemos eco de la necesidad de considerar los factores culturales en la enseñanza a extranjeros y realizamos propuestas concretas para su integración en la clase de lengua). La importancia de un buen conocimiento de la singularidad del entorno físico, social y cultural que circundan a una lengua se hace especialmente patente en el cúmulo de dificultades que puede entrañar la traducción. La presencia, más o menos frecuente, de un determinado fenómeno en una comunidad de hablantes conlleva una serie de conceptos y consecuentemente de lexías que los fijan en su sistema. La ausencia de ese fenómeno en la comunidad de hablantes de la lengua destino de la traducción hace que ésta carezca a menudo de un significante con el que designar esa realidad. Los hablantes de esta lengua no sienten la necesidad de hacer alusión en modo alguno a ese fenómeno porque, simplemente, lo desconocen. Es posible que esté presente pero tenga una distribución más limitada. Ello se patentizará en un grado de especialización léxica mucho mayor en una que en otra. En el plano semántico, la existencia de un vocablo para nombrar una realidad en una determinada lengua no supone que los hablantes posean de aquélla un grado de nitidez conceptual igual al que poseen los hablantes de otra; con ello, el conjunto de asociaciones que provoque la designación del fenómeno será diferente en unos y otros hablantes, y, por tanto, el tipo y cantidad de propiedades que le atribuyen, así como, consecuentemente, de los signos lingüísticos empleados para fijarlos en sus sistemas respectivos.

Desde esa perspectiva, cobra valor la etnografía de la comunicación en cuanto valora no sólo el conocimiento del código sino su utilización, es decir, la actuación comunicativa. Asumimos plenamente, por tanto, el concepto de *competencia comunicativa* (Hymes, 1971)¹ en cuanto capacidad no sólo de producir actos comunicativos o participar en ellos sino también de evaluar adecuadamente los que otros realizan. El conocimiento del vocabulario no basta; debe conocerse la cultura de la comunidad, el conjunto de realidades designadas (comunes o diferentes) por ese

¹ D. H. Hymes, *On Communicative Competence*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1971.

vocabulario con el preciso valor que cobran en la lengua de los nativos para que el acto comunicativo —objetivo necesariamente primordial y último de la lengua— adquiera su verdadera dimensión.

2. Sobre los estudios de disponibilidad léxica

Los primeros trabajos sobre disponibilidad léxica (Michéa, 1953; Gougenheim, 1953, 1964 y 1967)² han tenido una enorme transcendencia en la lingüística hispánica. Desde las primeras investigaciones a principios de los 70, realizadas por López Morales para el español, aunque con objetivos ampliados y sensibles mejoras en el enfoque y los procedimientos de cálculo frente a los de aquellos estudios franceses, se llevan a cabo, coordinados por ese investigador, un gran número de estudios sobre disponibilidad léxica en diferentes zonas del ámbito hispanohablante³.

² R. Michéa, «Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage», *Langues Modernes*, 47, 1953, 338-344; G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivenc y A. Sauvageot, *L'élaboration du français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier, 1953; de los mismos autores, *L'élaboration du français fondamental*, Paris, Didier, 1965; G. Gougenheim, «La statistique de vocabulaire et son application dans l'enseignement des langues», *Revue de l'enseignement supérieur*, 3, 1967, 134-144.

³ H. López Morales comenzó en 1973 las investigaciones con *Disponibilidad léxica de los escolares de San Juan*, continuando posteriormente con «Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular», *Actas del I Seminario Internacional sobre Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna. Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6-1, 1978, 73-86; «Disponibilidad léxica y estratificación socioeconómica», en *Dialectología y sociolinguística. Temas puertorriqueños*, Madrid, Hispanova de Ediciones, 1979, 173-181; «Lingüística estadística», *Introducción a la lingüística actual*, 209-225, Madrid, Playor, 1983; *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, Madrid, Playor, 1986; H. López Morales y F. García Marcos, «Disponibilidad léxica en Andalucía. Proyecto de investigación», *REALE*, 3, 1995, 67-76. Deben destacarse, además, los llevados a cabo en Puerto Rico, México la República Dominicana, Chile y España (Madrid, Las Palmas de Gran Canaria, País Vasco, Valencia y Salamanca): G. Butrón, *El léxico disponible: índices de disponibilidad*, Universidad de Puerto Rico, 1987; P. Benítez, «Disponibilidad léxica en la zona metropolitana de Madrid», *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 1.1, 1992, 71-102; J. López Chávez, *El léxico disponible de escolares mexicanos*, México, Editorial Alhambra Mexicana, 1993; M. J. García Domínguez, V. Marrero, J. A. Pérez y G. Piñero, «Estudio de la disponibilidad léxica en Gran Canaria. La variable geográfica y el tipo de educación», *REALE*, 2, 1994, 65-72; J. A. Samper, «Disponibilidad léxica: resultados de las encuestas grancanarias», *XXV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*, Zaragoza, 1995; J. A. Samper y C. E. Hernández, «El estudio de la disponibilidad léxica en Gran Canaria: datos iniciales y variación sociolinguística», *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica (Homenaje al Profesor Ramón Trujillo)*, vol. II, 229-239, Santa Cruz de Tenerife, Montesinos,

Las trabajos ya realizados, junto a los proyectos actualmente en marcha, ponen de manifiesto el enorme campo de posibilidades que se abre a la investigación, del que podrán beneficiarse, además de la enseñanza de lenguas, la dialectología, la sociolingüística y la psicolingüística. En este último ámbito sin embargo, como constata López Morales (1993), nos movemos aún en terreno poco seguro. Los hallazgos no son suficientes:

Nuestras incertidumbres sobre la estructura del lexicón mental nos imposibilitan aprovechar las características de estructuración para facilitar la planificación del aprendizaje del léxico desconocido, tanto en L1 como en L2 (1993: 15).

Con todo, el campo de aplicación de los estudios de disponibilidad léxica que mayor interés reviste para nosotros, y es objeto de atención en este estudio, es el de la enseñanza de lenguas y, más concretamente, el de la enseñanza del vocabulario español a extranjeros. En este sentido, aunque ya existen algunas aportaciones valiosas, no parece haber sido mucho aún el provecho conseguido por esa línea de estudio:

Las investigaciones de disponibilidad léxica en L2 son muy escasas [...] pero no parecen ofrecer información idiosincrática. A despecho de que sea necesario contar con más datos empíricos sobre la cuestión, podemos adelantar la existencia de un paralelismo básico en cuanto a disponibilidad léxica en L1 y en L2: los mismos avances y las mismas insuficiencias (López Morales, 1993: 15).

Algunos estudios, sin embargo, ya han puesto de relieve la inadecuación del léxico utilizado en el material al uso para la enseñanza del español a extranjeros. Benítez (1994) lleva a cabo un concienzudo análisis del léxico utilizado en siete manuales de español de uso frecuente, publicados en España, así como en tres extranjeros, poniendo al descubierto que junto a las voces de un alto índice de disponibilidad aparecen otras con valores muy bajos o índice cero, siendo estas últimas de poca productividad para el alumno. Este mismo autor también lleva a cabo en colaboración (Benítez y Zebrowski, 1993) el análisis de los cuatro manuales polacos más frecuentes para la enseñanza del español, concluyendo así:

1997, F. García Marcos y M. V. Mateo, «Disponibilidad léxica en Almería: primeros resultados», en *III Seminario Internacional sobre aportes de la lingüística a la enseñanza de la lengua materna*, Universidad de Puerto Rico; de los mismos autores, «Resultados de las encuestas sobre disponibilidad léxica realizadas en Almería», *REALE*, 7, 1997, 57-68; y M. Etxebarria, «Disponibilidad léxica en escolares del País Vasco», *Revista Española de Lingüística*, 26, 2, 1996, 301-325.

[...] los autores no seleccionan adecuadamente el vocabulario [...] a la vez que no aprovechan los resultados de los estudios sobre el léxico español, tanto los que aquí manejamos como los más recientes sobre léxico básico y disponibilidad léxica que se están realizando en varios países del mundo hispánico (Benítez y Zebrowski, 1993: 229).

De similares características, pero aplicado a manuales suecos, es el trabajo efectuado por Norman (1994). El rasgo común a todos estos estudios y la principal de sus conclusiones es la necesidad de basarse, a la hora de diseñar el material didáctico, en índices fidedignos, destacando la importancia de los trabajos de disponibilidad léxica para realizar una selección proporcionada del léxico útil, eliminando las lexías innecesarias y de poca o nula rentabilidad. Destaquemos, para finalizar este apartado, la contribución de García Marcos y Mateo García (1992) sobre disponibilidad léxica y enseñanza de lenguas extranjeras.

Cierto es que los datos estadísticos por sí solos poco pueden resolver. Como afirma E. Lorenzo,

El lenguaje no sólo es número y estadística; hay sutiles venas, que llevan vida y aliento espiritual a sus más alejados elementos; hay, finalmente, recónditas asociaciones, resonancias imperceptibles y factores psicológicos difícilmente interpretables con meros instrumentos estadísticos. Sin embargo, no cabe duda de que, con buena voluntad y decisión, mucho se puede hacer en el orden de la selección del vocabulario para que nuestros libros escolares sean más atractivos y más eficaces (1957: 114-115).

Con todo, estamos convencidos de la enorme utilidad que pueden reportar las pruebas de disponibilidad léxica. En efecto, si a los resultados que arrojan esos tests se unen los datos que nos proporcionan los léxicos básicos⁴, la experiencia y conocimiento

⁴ Entre los recuentos del léxico básico del español, con diferentes perspectivas y objetivos, deben mencionarse la obra pionera de V. García de Hoz, *Vocabulario usual, común y fundamental*, Madrid, C.S.I.C., 1953; A. Juillard y E. Chang-Rodríguez, *Frequency Dictionary of Spanish Words*, The Hague, Mouton, 1964; I. Rodríguez Bou, *Recuento de vocabulario español*, Universidad de Puerto Rico, 1966; L. Márquez Villegas, *Vocabulario del español hablado*, Madrid, SGEL, 1975; C. Díaz Castañón, *Vocabulario básico del español y sus aplicaciones a la enseñanza*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1975; A. Morales, *Léxico básico del español de Puerto Rico*, San Juan de Puerto Rico, Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1986; J. J. Bustos Tovar, *Vocabulario Básico en la E.G.B.*, Madrid, Espasa Calpe/Ministerio de Educación y Ciencia, 1989; J. R. Alameda et alii, *Diccionario de frecuencias*

de las dificultades que en función de su propia lengua o de factores culturales más complejos son características de nuestros alumnos, junto a la buena voluntad y decisión que el profesor Lorenzo reclama y acabamos de citar, habremos encontrado, si no la panacea que resuelva todos nuestros males, un valiosísimo instrumento al servicio de la enseñanza del léxico⁵.

3. Comparación y análisis de cuatro fases de disponibilidad léxica en español LE

Como bien explica López Morales (1986: 62-63), cuando se busca el vocabulario usual de una comunidad debe analizarse también el léxico disponible, pues palabras muy conocidas y muy usadas pueden presentar en las listas de frecuencia unos valores muy bajos, o incluso estar ausentes por completo, al aparecer sólo cuando la conversación se desarrolla en torno a ciertos temas. Para conocer ese vocabulario disponible es necesario servirse de pruebas con las que provocar en el hablante la asociación mediante unos temas determinados, llamados «centros de interés».

De acuerdo a ello, y siguiendo las pautas que tradicionalmente vienen observándose en este tipo de pruebas, hemos concebido un estudio con alumnos finlandeses que ponga de manifiesto las características del léxico español que aquellos hablantes hacen patente en diferentes fases de su proceso de aprendizaje, es decir, las palabras concretas de las que podrían servirse cuando la situación comunicativa fuese alguna de las dieciséis que vienen considerándose en los últimos estudios sobre disponibilidad léxica del mundo hispánico.

de las unidades lingüísticas del castellano, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1995. Además, en la actualidad se llevan a cabo dos proyectos —LEBAES (Léxico Básico de España) y LEBAICan (Léxico Básico de las Islas Canarias)— de cuyas bases teóricas y principios metodológicos dan cuenta sus autores en P. Benítez, C. Hernández, y J. A. Samper, «Léxicos básicos de España (LEBAES) y de Canarias (LEBAICan). Proyecto de investigación», *REALE*, 3, 1995, 9-17.

⁵ En este sentido, debe destacarse el trabajo de G. Matanzo Vicens «Incorporación del léxico materno a la competencia lingüística de universitarios puertorriqueños», *REALE* 6, 1996, 69-80, en el que analiza la incidencia del método utilizado en la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de los alumnos.

3.1. La muestra

El presente trabajo contempla cuatro diferentes fases del proceso de aprendizaje. La muestra está constituida por 48 estudiantes de lengua materna finesa —no se han considerado los suecohablantes que también forman parte de esa población— de dos grados diferenciados del sistema de estudios: el bachillerato y la especialidad universitaria. Los cortes se establecen en los cursos cuarto y octavo de la enseñanza de español en el liceo, así como en los niveles primero y segundo de los estudios de especialidad en la universidad. Entre los primeros, los estudiantes del cuarto curso —en su última fase— habían seguido en el momento de realizar el test unas 120 horas de español (cinco semanas de 24-30 horas de duración por cursillo), mientras los del octavo presentaban una media de 200 horas. En los estudios universitarios de español se sometieron a prueba dos grupos representativos de cada uno de los dos primeros niveles de especialidad de los tres de que consta la licenciatura. La prueba se llevó a cabo durante una de las últimas clases del curso. Del grupo de estudiantes que participaron en ella se seleccionaron aquéllos que ya habían cursado entre el 50 y el 75 por ciento de los créditos correspondientes a su nivel. Antes de dar comienzo la prueba se proporcionó a los estudiantes una información general sobre las características y objetivos del test y se les invitó a conocer los pormenores de éste en las instrucciones que figuraban en la primera hoja del cuadernillo que les fue entregado.

3.2. Interpretación de los resultados

Comencemos el análisis de los resultados por los obtenidos para el conjunto, pasando seguidamente a examinar las diferencias, tanto cuantitativas como cualitativas, entre los distintos niveles.

El volumen total de palabras computadas ascendió a 4956. Éstas fueron procesadas con el programa *Lexidisp* siguiendo las pautas al respecto (Moreno Fernández *et alii*, 1995). El número de vocablos fue de 1045. Las cantidades obtenidas para unas y otros en los distintos centros de interés pueden contemplarse en el cuadro 1.

Cuadro 1. Frecuencia absoluta de palabras y vocablos por centro de interés

CENTRO DE INTERÉS	PALABRAS	VOCABLOS
01 Partes cuerpo humano	451	62
02 La ropa	371	56
03 Partes de la casa	306	43
04 Los muebles de la casa	250	34
05 Comidas y bebidas	646	141
06 Objetos sobre la mesa para la comida	221	24
07 La cocina y sus utensilios	118	46
08 La escuela (muebles y materiales)	223	49
09 Calefacción e iluminación	154	32
10 La ciudad	422	120
11 El campo	351	101
12 Medios de transporte	314	43
13 Trabajos del campo y del jardín	63	22
14 Animales	396	71
15 Juegos y distracciones	318	100
16 Profesiones y oficios	352	101
TOTAL	4956	1045

Los rangos que corresponden a los distintos centros de interés, según el índice considerado sea palabra o vocablo, no guardan proporción: un mayor número de palabras no va acompañado necesariamente de un mayor número de vocablos. Si se ordenan ambos de acuerdo al volumen obtenido se comprobará que sólo se corresponden los valores extremos. El resto de los centros de interés presenta proporciones diversas; en algunos casos, bastante dispares. El área temática *partes del cuerpo humano*, que ocupa el segundo puesto por número de palabras obtenido (451), sólo alcanza el centro de la tabla en cuanto a la proporción de vocablos (62). *La ciudad*, con 224 palabras menos que el centro más rico obtiene, sin embargo, un valor en vocablos (120) muy próximo a éste. El centro menos productivo en palabras, *trabajos del campo y jardín*, con tan sólo 63 menciones, arroja un total de 22 vocablos, etc., mientras los volúmenes más altos en palabras obtenidos para *comidas y bebidas* producen sólo 141 vocablos. Junto a éste, por lo demás, la mayor productividad en vocablos corresponde, en orden decreciente, a los centros de interés *la ciudad, el campo, profesiones y oficios y juegos y distracciones*; los valores más bajos, por el contrario, junto al mencionado *trabajos del campo y el jardín*,

los registran *objetos sobre la mesa para la comida, y calefacción e iluminación*.

Para relacionar los valores obtenidos en palabras y vocablos seguimos la fórmula desarrollada por Max Echevarría (1991), que proporciona el «índice de cohesión» al dividir el promedio de respuestas en cada centro de interés por el número de palabras diferentes. De esta manera, sabremos cuándo el centro de interés es compacto y cuándo difuso, es decir, cuándo las respuestas presentan mayor uniformidad o variación. De acuerdo a ello, los mayores índices de cohesión se registran, por este orden, en *la cocina* (0,138), *los muebles* (0,136), *la escuela* (0,133), *las partes de la casa* (0,121), *la ropa* (0,118) y *las partes del cuerpo* (0,117); los más abiertos o difusos, por el contrario, son *trabajos del campo y el jardín* (0,059), *juegos y distracciones* (0,077) y *la ciudad* (0,078); el resto presenta valores intermedios entre esos extremos.

Las veinte palabras de mayor disponibilidad del conjunto de 1045 son, con sus valores correspondientes, *lámpara* (.8937), mencionada por 44 de los 48 informantes (34 la actualizan en primer lugar; 8, en segunda posición; 2, en cuarta), *perro* (.8508), *profesor* (.7766), *plato* (.7569), *coche* (.7463), *gato* (.7292), *mesa* (.7207), *cocina* (.6850), *mano* (.6698), *cabeza* (.6558), *tren* (.6191), *libro* (.6135), *calle* (.5972), *ojo* (.5841), *cama* (.5752), *silla* (.5706), *autobús* (.5504), *agua* (.5454) *cuchillo* (.5402) y *cerveza* (.5394). En el cuadro 4 puede observarse la máxima disponibilidad por centro de interés para los cinco primeros vocablos que arroja el conjunto.

La máxima frecuencia (93,75%) corresponde a *perro*, que mencionan 45 de los 48 estudiantes, seguida de *lámpara* (91,67%), *gato* (87,5%), *profesor* (85,42%), *coche* (83,33%), *plato* (81,25%), *tren*, (81,25%), *mesa* (79,17%), *cocina* (79,17%), *ojo* (79,17%), *cama* (79,17%), *mano* (77,08%), *autobús* (77,08%), *cabeza* (75,08%), *agua* (71,74%), *cama* (70,83%), *cerveza* (69,57%), *bicicleta* (68,75%), *leche* (67,39%), *silla* (66,67%), *calle* (66,67%).

Por centros de interés, los índices de frecuencia más elevados se registran en *medios de transporte*, donde las primeras palabras *coche*, *tren*, *autobús*, son mencionadas en un 83,3%, 81,25%, y 77%, respectivamente, siendo también muy alta la posición que ocupan esas palabras en cuanto a grado de disponibilidad, con valores .7463, .6191 y .5504, respectivamente. El área temática *muebles de la casa* también arroja en conjunto valores numéricos elevados, tanto en lo que se refiere a índice de disponibilidad como de frecuencia (véase cuadro 4). Los resultados de conjunto más pobres, por el contrario, se localizan en *la cocina*: *muebles y utensilios*, y *trabajos del campo y jardín*.

Veamos, a continuación, las características que le son propias a cada uno de los niveles estudiados, con las similitudes y las diferencias que presentan entre sí. Obsérvese, para comenzar el análisis de los rasgos cuantitativos, el cuadro 2, donde se presentan, por centros de interés, las frecuencias absolutas en palabras y vocablos que arrojan cada uno de los grupos.

Cuadro 2. Frecuencia absoluta de palabras y vocablos de los diferentes niveles por centros de interés

CENTRO DE INTERES	LICEO				UNIVERSIDAD			
	4º curso		8º curso		1º ciclo		2º ciclo	
	PA L.	VO C.	PA L.	VO C.	PAL .	VO C.	PA L.	VO C.
01 PARTES CUERPO HUMANO	36	14	80	24	121	30	214	53
02 LA ROPA	63	24	63	22	89	31	156	46
03 PARTES DE LA CASA	42	15	58	19	80	28	126	37
04 LOS MUEBLES DE LA CASA	36	12	50	19	73	20	91	32
05 COMIDAS Y BEBIDAS	142	48	105	42	184	86	215	94
06 OBJETOS SOBRE LA MESA PARA LA COMIDA	32	10	47	12	57	14	85	21
07 LA COCINA Y SUS UTENSILIOS	8	6	17	11	34	22	59	32
08 LA ESCUELA (MUEBLES Y MATERIALES)	30	10	45	16	54	22	94	42
09 CALEFACCIÓN E ILUMINACIÓN	18	4	41	18	42	17	53	24
10 LA CIUDAD	74	37	80	47	113	55	155	77
11 EL CAMPO	44	22	67	33	88	50	152	68
12 MEDIOS DE TRANSPORTE	38	12	65	16	93	26	118	34
13 TRABAJOS DEL CAMPO Y DEL JARDÍN	3	3	15	9	12	7	33	16
14 ANIMALES	47	15	62	19	108	42	179	59
15 JUEGOS Y DISTRACCIONES	62	27	70	36	82	45	104	53
16 PROFESIONES Y OFICIOS	18	8	63	32	120	52	151	79

Los datos que ofrecemos revelan que los cuatro grupos analizados, con las lógicas diferencias en frecuencias absolutas que derivan del nivel de estudios más o menos avanzado en que los alumnos se encuentran en el momento de realizar la prueba, guardan un gran paralelismo en las proporciones de palabras y vocablos que consiguen actualizar: la mayor o menor productividad en unas y otros corresponde, en gran medida, a los mismos centros de interés. En efecto, en las cuatro fases de aprendizaje del español analizadas es el centro de interés 5, *comidas y bebidas*, el que muestra la mayor riqueza en palabras. Entre los que siguen al más rentable se colocan, con pequeñas variaciones de un grupo a otro, el centro de interés 10, *la ciudad*, el 14, *los animales*, y el 2, *la*

ropa. En el otro extremo de la tabla de productividad, todos coinciden en presentar los valores más bajos para el centro 13, *trabajos del campo y jardín*, seguido —en el mismo orden decreciente para los cuatro grupos— del área 7, *la cocina y sus utensilios*, y el centro 9, *calefacción e iluminación*. Con diferencias de uno o dos puestos, entre los seis últimos los cuatro niveles sitúan, además, el área temática 8, *la escuela: muebles y utensilios*, el 6, *objetos sobre la mesa para la comida* y el 4, *los muebles de la casa*.

Aunque menos marcadas que en las palabras, en la producción de vocablos también son grandes las similitudes entre los cuatro grupos. Así, todas las fases coinciden en ofrecer los valores más exigüos para el centro 13, *trabajos del campo y del jardín*, situando también entre los seis últimos, con pequeñas variaciones en el puesto, los centros 9, *calefacción e iluminación*, 6, *objetos colocados sobre la mesa para la comida*, y 7, *la cocina y sus utensilios*. Entre los más productivos, tres de las cuatro fases analizadas presentan en primera posición el área 5, *comidas y bebidas*, situándose éste en segundo lugar para el cuarto grupo, que a su vez ofrece la mayor riqueza en vocablos para el 10, *la ciudad*, centro de interés que los tres restantes colocan en segunda o tercera posición. Con menos coincidencias en el puesto que ocupa en esta parte de la tabla, junto a los ya mencionados, también son comunes para todos entre los seis primeros el centro 15, *juegos y distracciones*, y el 11, *el campo*.

Los valores recogidos en el cuadro 3 nos hablan de un desarrollo cuantitativo proporcionado en la incorporación de unidades léxicas a lo largo de este proceso de aprendizaje de la lengua española. Indican, además, que las proporciones de palabras —todas las menciones producidas— y de vocablos —palabras diferentes— que cada uno de los niveles consigue actualizar por separado, es prácticamente la misma en unas y otros cuando esos valores se comparan con el total obtenido para el conjunto.

Cuadro 3. Proporciones respecto al conjunto de los valores totales obtenidos para los 16 centros de interés en los distintos niveles.

	LICEO		UNIVERSIDAD	
	CUARTO	OCTAVO	1 ^{er} CICLO	2 ^º CICLO
palabras	693 (14 %)	928 (18,7%)	1350 (27,2%)	1985 (40,1%)
vocablos	267 (13,7%)	375 (19,2%)	547 (27,9%)	767 (39,2%)

Desde el punto de vista cualitativo, es destacable la gran uniformidad que presentan las respuestas de los alumnos de los diferentes niveles: independientemente de la cantidad de palabras y vocablos que los alumnos consiguen actualizar en cada una de

las fases que sometemos a análisis, las palabras de máxima disponibilidad son en gran medida las mismas para los diferentes centros. A modo de ejemplo, en el centro de interés 1 los cuatro grupos actualizan *mano*, *cabeza* y *ojo* entre los cinco primeros vocablos, además de *boca*, *pelo* y *nariz* en tres de aquéllos; en el centro 2, seis de los diez primeros vocablos en cuanto a índice de disponibilidad se refiere (*zapato*, *pantalón*, *vaqueros*, *chaqueta*, *blusa* y *camiseta*) son comunes a los cuatro grupos analizados. También los cuatro presentan coincidencia en el vocablo de máxima disponibilidad —cocina— para el área temática 3, *partes de la casa*. La parcela *muebles de la casa* presenta cuatro vocablos comunes entre los cinco primeros (*mesa*, *cama*, *silla* y *sofá*), además de *lámpara* y *sillón* cuando se contabilizan los diez vocablos más disponibles. También entre los diez de máxima disponibilidad es posible encontrar cinco coincidencias (*agua*, *cerveza*, *leche*, *carne* y *vino*) en el centro de interés 5, *comidas y bebidas*. Igual número de coincidencias se producen en el área 6 (*cuchillo*, *vaso*, *cuchara* y *tenedor*), situándose *plato* para los cuatro grupos en el primer puesto de disponibilidad. Los puntos de confluencia entre las cuatro fases de aprendizaje sometidas a análisis que acabamos de exemplificar con los seis primeros centros de interés son aplicables de la misma manera, con pequeñas variaciones, al resto de los centros. Mencionemos aún la total igualdad que para tres puestos de máxima disponibilidad se produce en el centro de interés *medios de transporte*: los cuatro grupos coinciden no sólo en los vocablos que en esas posiciones se actualizan sino también en el puesto en que se sitúan. El orden es invariable para los cuatro: *coche*, *tren autobús*. El volumen relativamente exiguo de la masa estadística que manejamos impide extraer otro tipo de conclusiones, aunque tal coincidencia podría revestir interés si se tuviesen en cuenta los resultados de otras investigaciones. En este sentido, López Morales, al comentar los resultados de la investigación de Echevarría (1991), a la que ya hemos aludido en este trabajo anteriormente, y poner de manifiesto el elevado grado de cohesión que pueden guardar cierto centros de interés —algunos vocablos se presentan en bloque—, afirma: «[...] ello indica que colectivamente se da una relación específica entre unas palabras y otras y su orden de aparición (1993: 14-15).

**Cuadro 4. Palabras más disponibles de los diferentes niveles y del conjunto.
Índices de disponibilidad.**

CENTRO DE INTERES	LICEO		UNIVERSIDAD		CONJUNTO
	CUARTO	OCTAVO	1 ^{er} CICLO	2 ^º CICLO	
01 Partes cuerpo humano	1	mano	cabeza	cabeza	mano .6698
	2	ojo	mano	mano	cabeza .6558
	3	pelo	dedo	ojo	ojo .5841
	4	labio	ojo	boca	dedo .3584
	5	cabeza	pie	pie	pie .3577
02 La ropa	1	vaqueros	zapato	falda	zapato .4492
	2	chaqueta	chaqueta	zapato	pantalón .4289
	3	vestido	blusa	pantalón	vaqueros .4030
	4	zapato	pantalón	vaqueros	chaqueta .3727
	5	gorro	vestido	abrigo	falda .3582
03 Partes de la casa	1	cocina	cocina	cocina	cocina .6850
	2	c. de baño	dormitorio	c. de baño	c. de baño .5077
	3	dormitorio	balcón	dormitorio	dormitorio .4567
	4	terraza	c. de baño	puerta	c. de estar .2513
	5	living	c. de estar	ventana	balcón .2462
04 Los muebles de la casa	1	silla	mesa	cama	mesa .7207
	2	mesa	televisor	mesa	cama .5752
	3	lámpara	sofá	silla	silla .5706
	4	sofá	cama	sofá	sofá .4855
	5	cama	silla	lámpara	lámpara .3057

<i>05 Comidas y bebidas</i>	1	pan	cerveza	cerveza	agua	agua	.5454
	2	agua	sidra	vino	leche	cerveza	.5394
	3	leche	vino	agua	vino	leche	.4413
	4	carne	agua	leche	cerveza	vino	.4055
	5	mantequilla	carne	carne	café	carne	.3905

<i>06 Objetos sobre la mesa para la comida</i>	1	plato	plato	plato	plato	plato	.7569
	2	copa	cuchillo	cuchillo	cuchillo	cuchillo	.5402
	3	vaso	copa	vaso	cuchara	vaso	.4876
	4	cuchara	tenedor	cuchara	vaso	cuchara	.4018
	5	cuchillo	cuchara	taza	tenedor	copa	.3567

<i>07 La cocina y sus utensilios</i>	1	trapo	frigorífico	horno	horno	horno	.2290
	2	detergente	refrigerador	frigorífico	nevera	frigorífico	.1763
	3	radio	congelador	lavadora	batidora	lavadora	.1326
	4	frigorífico	lavadora	batidora	aspiradora	batidora	.0992
	5	congelador	teléfono	cocina	lavaplatos	refrigerador	.0888

<i>08 La escuela (muebles y materiales)</i>	1	libro	libro	papel	bolígrafo	libro	.6135
	2	bolsa	mesa	lápiz	cuaderno	papel	.3556
	3	goma	lápiz	libro	libro	lápiz	.3336
	4	cuaderno	bolígrafo	mesa	papel	mesa	.2888
	5	papel	goma	goma	mesa	cuaderno	.2480

09 Calefacción e iluminación	1	lámpara	sol	lámpara	lámpara	lámpara	.8937
	2	sol	lámpara	electricidad	electricidad	sol	.2173
	3	fuego	luna	luz	calentador		.1723
	4	ventana	luz	horno	leña	fuego	.1382
	5	-	fuego	gas	calefacción	luz	.1254

10 La ciudad	1	calle	coche	calle	calle	calle	.5972
	2	escuela	tienda	tráfico	coche	coche	.3823
	3	coche	casa	coche	mercado	tienda	.2409
	4	parque	escuela	supermerc	tráfico	escuela	.2251
	5	casa	calle	ruido	tienda	tráfico	.2247

11 El campo	1	río	camino	vaca	bosque	bosque	.3349
	2	montaña	bosque	casa de c.	campesino	vaca	.2678
	3	árbol	árbol	animal	agricultura	árbol	.2516
	4	pájaro	naturaleza	lago	vaca	animal	.2357
	5	flor	animal	naturaleza	caballo	río	.2198

12 Medios de transporte	1	coche	coche	coche	coche	coche	.7463
	2	tren	tren	tren	tren	tren	.6191
	3	autobús	autobús	bicicleta	autobús	autobús	.5504
	4	barco	bicicleta	autobús	bicicleta	bicicleta	.4406
	5	bus	avión	avión	avión	avión	.3087

<i>13 Trabajos del campo y del jardín</i>	1	cultivar	cultivar	plantar	cultivar	cultivar	.2690
	2	cortar	agricultur a	cultivar	plantar	plantar	.1781
	3	cosechar	vaca	sembrar	cosechar	cosechar	.0840
	4	-	recoger	jardinería	sembrar	cortar	.0804
	5	-	criar	cultivo	cortar	sembrar	.0612

<i>14 Animales</i>	1	perro	perro	perro	gato	perro	.8508
	2	gato	gato	gato	perro	gato	.7292
	3	caballo	pez	vaca	caballo	caballo	.3932
	4	zorro	zorro	caballo	vaca	vaca	.3404
	5	toro	pájaro	ave	pájaro	pájaro	.2337

<i>15 Juegos y distracciones</i>	1	fútbol	fútbol	deporte	fútbol	fútbol	.5347
	2	tenis	hoc. s. hielo	cine	música	cine	.3024
	3	cine	baloncesto	fútbol	cine	tenis	.2561
	4	televisión	tenis	cartas	cartas	música	.2099
	5	bailar	teatro	televisión	televisión	bailar	.2089

<i>16 Profesiones y oficios</i>	1	profesor	profesor	profesor	profesor	profesor	.7766
	2	vendedor	peluquero	vendedor	médico	médico	.2732
	3	estudiante	médico	médico	policía	vendedor	.2134
	4	cantante	abogado	policía	enfermera	policía	.1693
	5	médico	secretario	arquitecto	secretario	secretario	.1313

4. Conclusiones

1. En el orden cuantitativo, el enriquecimiento de la competencia léxica de los alumnos se hace patente en un aumento gradual del número de unidades léxicas actualizadas que se desarrolla proporcionadamente a medida que ascendemos en el nivel de estudios de cada una de los cuatro estadios de aprendizaje analizados.
2. Los valores cuantitativos registrados para un mismo centro de interés en vocablos y palabras no guardan necesariamente relación.
3. El análisis de los valores proporcionales obtenidos en palabras y vocablos permite concluir que existe una gran paridad respecto al conjunto entre la producción de palabras y vocablos para cada una de las fases del aprendizaje presentes en el test.
4. Existen diferencias importantes en la productividad de los diferentes centros de interés que patentizan un desarrollo léxico muy desigual de las diferentes áreas temáticas utilizadas como estímulo.
5. El grado de productividad léxica de los diferentes centros de interés guarda un gran paralelismo para las distintas fases del aprendizaje. Las áreas donde se produce la mayor o menor cantidad de lexías son, en gran medida, coincidentes para una gran parte de los sujetos de la prueba.
6. Junto a una menor ejercitación del léxico de una determinada área, el mayor o menor grado de cohesión semántica de aquélla puede dar explicación a los bajos valores en disponibilidad que arrojan los primeros vocablos de aquélla.
7. Independientemente de los valores numéricos alcanzados por nivel (cantidad total de palabras o vocablos que se actualizan e índice de disponibilidad), existe una gran uniformidad en el tipo de unidades léxicas que consiguen los grados de disponibilidad más altos para cada uno de aquéllos. Una gran parte de las palabras más disponibles son coincidentes en los cuatro niveles sometidos a prueba.
8. El marcado paralelismo o, en algunos casos, plena coincidencia en los resultados más altos de los rangos de disponibilidad —tanto en las unidades actualizadas como en el puesto que ocupan— para los cuatro estadios, podría reflejar la existencia de relaciones entre las palabras que, de incrementar el volumen estadístico de la investigación, permitiría extraer conclusiones provechosas para la psicolingüística.

Referencias bibliográficas

- Benítez Pérez, P. (1994), «Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros», en S. Montesa y A. Garrido (eds.), *Español para extranjeros: didáctica e investigación, Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, ASELE, 325-333.
- Benítez Pérez, P. y J. Zebrowski (1993), «El léxico español en los manuales polacos», en S. Montesa y A. Garrido (eds.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula, Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, ASELE, 223-230.
- Carcedo González, A. (1998), «Cultura y patrones de comportamiento. Su integración en la clase de lengua», en A. de Celis y J. R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 161-169.
- Echevarría, M. (1991), «Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio», en López Morales (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna, Actas del II Seminario Internacional sobre Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*, Universidad de Puerto Rico, 61-78.
- García Marcos, F. y M. V. Mateo (1992), «Disponibilidad léxica y enseñanza de lenguas extranjeras», en *Actas de las III Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, Universidad de Granada.
- Grève, M. y F. Van Passel (1971), *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Fragua.
- López Morales, H. (1986), *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, Madrid, Playor.
- López Morales, H. (1993), «En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular», en S. Montesa y A. Garrido, *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula, Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, ASELE, 9-22.
- Lorenzo, E. (1957), «Libros de texto y selección del vocabulario», *El español y otras lenguas* (1980), Madrid, Sociedad General Española de Librería.
- Moreno Fernández, F. et alii (1995), «Cálculo de disponibilidad léxica. El programa Lexidisp», *Lingüística*, ALFAL, 7, 243-249.