



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
FACULTAD DE FILOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

**LÉXICO DISPONIBLE.**

**PROCESAMIENTO Y APLICACIÓN A LA  
ENSEÑANZA DE ELE**

Tesis doctoral presentada por Carmela Tomé Cornejo

Y dirigida por el Prof. Dr. D. José Antonio Bartol Hernández

Vº Bº del director,

Salamanca, marzo de 2015



*A mis abuelos,  
José, Patro, Luis y Gloria*



# Agradecimientos

---

Este trabajo es el resultado de la generosidad, del tiempo y del esfuerzo de muchas personas. En primer lugar, de su director, José Antonio Bartol Hernández, a quien tengo que agradecer la confianza que depositó en mí y en este proyecto, su supervisión y todo el apoyo recibido durante estos años. Al profesor Julio Borrego Nieto le debo el tema de esta investigación y tanta ayuda que es difícil de resumir. Espero que sepa cuánto se lo agradezco y el cariño y la admiración que le tengo.

La profesora Cristina Izura hizo que mi estancia en la Universidad de Swansea fuera fácil y muy provechosa. Gracias por abrirme las puertas del Departamento de Psicología, por el afecto y por todo lo que tuve la oportunidad de aprender.

En la parte psicolingüística, y en otras muchas cosas, este trabajo está también en deuda con el de Natividad Hernández Muñoz, una referencia constante y un modelo para cualquier trabajo de disponibilidad léxica. A ella y al resto de profesores y compañeros del Departamento de Lengua Española que han atendido mis dudas y seguido con interés mi trabajo, muchas gracias. Quiero mencionar especialmente a Elena Bajo Pérez, a Carla Fernández Juncal, a Jesús Fernández González, a Maddalena Ghezzi y a María Sampedro Mella por cederme sus clases para realizar las encuestas, y a Noemí Domínguez García, Emilio Prieto de los Mozos y Juan Felipe García Santos por su confianza.

Para la recogida de datos de hablantes no nativos fue también esencial la colaboración de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca. Gracias a su directora, Marisol Martín Martín, a los profesores y a los alumnos, a todos ellos, extranjeros y nativos, por contribuir generosamente con esta investigación.

Para terminar, gracias a mis padres, por su comprensión y apoyo incondicional; a mi hermano, por intentar entenderme y ayudarme siempre, y a mis abuelos, por estar e irse orgullosos. A la plana mayor de ELElab y a todos mis amigos, gracias por los ánimos y la paciencia. Gracias sobre todo a Rebeca, por las tardes de biblioteca compartidas, la revisión cuidadosa y los buenos consejos, lingüísticos y extralingüísticos. A Álvaro, porque también con esto, como con todo desde hace más de diez años, me ha ayudado. No me quiero olvidar tampoco de mis compañeras gramáticas, Lorena y Sheila, ni de Susana, Lydia y Víctor, porque siempre puedo contar con ellos. Y Pedro, a ti más que a nadie, muchas gracias.

# Índice

---

INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE EVOCACIÓN DE LÉXICO DISPONIBLE.....	19
<b>1.1. Marco teórico: las ciencias cognitivas</b> .....	19
1.1.1. Presupuestos fundamentales .....	21
1.1.2. Las ciencias cognitivas y el léxico disponible .....	23
<b>1.2. Entendiendo la generación de vocablos disponibles</b> .....	27
1.2.1. Producción léxica en una lengua materna .....	27
1.2.2. Producción léxica en una lengua extranjera .....	38
<b>1.3. Factores cognitivos de la disponibilidad léxica</b> .....	50
1.3.1. Metodología.....	53
1.3.2. Resultados.....	65
1.3.3. Discusión .....	76
<b>1.4. Estrategias para la recuperación del material léxico</b> .....	80
1.4.1. Metodología.....	83
1.4.2. Resultados.....	87
1.4.3. Discusión .....	101
<b>1.5. Resumen y conclusiones del capítulo 1</b> .....	105
CAPÍTULO 2.CONDICIONANTES METODOLÓGICOS DE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA.....	111
<b>2.1. La modalidad de la prueba</b> .....	112
2.1.1. Producción escrita <i>vs.</i> producción oral.....	112
2.1.2. Metodología.....	117
2.1.3. Resultados cuantitativos.....	118
2.1.4. Resultados cualitativos .....	122
2.1.5. Discusión .....	137
<b>2.2. El tiempo de respuesta</b> .....	140

2.2.1. Introducción.....	140
2.2.2. Metodología.....	143
2.2.3. Evolución de las respuestas en el tiempo .....	145
2.2.4. Tiempo y modalidad de la prueba .....	148
2.2.5. Delimitación del tiempo de respuesta .....	153
2.2.6. Discusión.....	163
<b>2.3. Material empleado y método de aplicación.....</b>	<b>165</b>
2.3.1. Presentación de la encuesta .....	165
2.3.2. Administración de la prueba .....	169
<b>2.4. Los criterios de edición .....</b>	<b>180</b>
<b>2.5. Los centros de interés .....</b>	<b>186</b>
<b>2.6. Resumen y conclusiones del capítulo 2.....</b>	<b>186</b>
CAPÍTULO 3. LOS GRANDES INVOLUCRADOS: LOS CENTROS DE INTERÉS COMO CATEGORÍAS SEMÁNTICAS.....	193
<b>3.1. Los dieciséis centros de interés tradicionales. Problemas planteados .....</b>	<b>196</b>
3.1.1. Los enunciados .....	196
3.1.2. Número y delimitación de los estímulos .....	200
3.1.3. Resultados proporcionados .....	203
<b>3.2. Propuestas de los distintos investigadores .....</b>	<b>210</b>
3.2.1. Cambios en los enunciados de los centros de interés tradicionales .....	210
3.2.2. Adición de nuevos centros de interés .....	220
3.2.3. Otras propuestas.....	241
<b>3.3. Aproximación al estudio de los centros de interés bajo el paradigma cognitivo.....</b>	<b>245</b>
3.3.1. El proceso de categorización .....	245
3.3.2. Esbozo de una taxonomía de los centros de interés tradicionales .....	252
3.3.3. Centros de interés y léxico registrado .....	287



<b>3.4. Resumen y conclusiones del capítulo 3</b> .....	317
CAPÍTULO 4 .LA DISPONIBILIDAD LÉXICA COMO HERRAMIENTA PARA LA EVALUACIÓN Y SELECCIÓN DEL VOCABULARIO EN ELE.....	327
<b>4.1. Aplicaciones de la disponibilidad léxica a la enseñanza de ELE</b> ..	328
4.1.1. Pruebas con hablantes de ELE.....	328
4.1.2. Pruebas con hablantes nativos .....	339
<b>4.2. Disponibilidad léxica y evaluación de la competencia léxica de los hablantes de ELE</b> .....	341
4.2.1. La disponibilidad léxica como instrumento de evaluación del vocabulario.....	341
4.2.2. Aspectos metodológicos de la disponibilidad léxica con hablantes de ELE .....	347
<b>4.3. Disponibilidad léxica y selección del vocabulario en ELE</b> .....	354
4.3.1. La disponibilidad léxica como instrumento de selección del vocabulario.....	354
4.3.2. Aspectos metodológicos de la disponibilidad léxica para la selección del vocabulario.....	358
<b>4.4. Diseño de una prueba de disponibilidad destinada a la selección del vocabulario en ELE</b> .....	363
4.4.1. Metodología .....	363
4.4.2. Resultados .....	393
4.4.3. Discusión.....	440
<b>4.5. Resumen y conclusiones del capítulo 4</b> .....	450
CONCLUSIONES.....	457
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	489



# Introducción

---

La aplicación de la disponibilidad léxica a la enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera fue el germen de su nacimiento en los años 50 del pasado siglo. Sin embargo, desde sus comienzos se dibujaron ya otras aplicaciones (para la dialectología, la sociolingüística, la enseñanza de la lengua materna, la etnolingüística y la psicolingüística), que se han ido desarrollando de manera desigual. En nuestro ámbito lingüístico, la dialectología y especialmente la sociolingüística han sido los campos más fructíferos en la investigación del léxico disponible hasta fechas recientes. En los últimos años, sin embargo, ha surgido con fuerza una línea de trabajo centrada en la disponibilidad léxica de hablantes de español como lengua extranjera.

Una característica que comparte la mayoría de trabajos de léxico disponible es la asimilación de la metodología tradicional, con una adaptación parcial a los objetivos concretos perseguidos. En Tomé Cornejo (2010), la revisión teórica de las pautas metodológicas que se han establecido en las distintas investigaciones permitió comprobar que, si bien se han producido ciertas modificaciones, no ha habido una reforma integral de acuerdo con los diversos reenfoques que esta línea de investigación ha experimentado. Asimismo, tampoco han terminado de solventarse algunos de los problemas teóricos detectados, como la falta de nombres abstractos, adjetivos o verbos disponibles, o la confección de una nómina de estímulos capaz de abarcar las áreas temáticas fundamentales.

La disponibilidad léxica se concibe como una técnica de obtención de datos que pueden servir para distintos intereses, pero su diseño ha de ser coherente con la utilización posterior que se pretenda hacer de los materiales y las decisiones adoptadas deben estar justificadas empíricamente.

En este contexto, este trabajo pretende profundizar en la aplicación de la disponibilidad a la enseñanza de español como lengua extranjera, donde presenta dos vertientes básicas: puede servir como herramienta de selección

del vocabulario, o bien como instrumento de evaluación de la competencia léxica de los estudiantes. Cada una de estas vertientes comporta una serie de implicaciones, dado el tipo de informante de una y otra: hablante nativo de español en el primer caso y hablante de ELE en el segundo.

La producción de léxico disponible en una L1 o en una L2 supone, más allá de una mayor o menor competencia, la puesta en marcha de distintos procesos cognitivos y una influencia desigual de algunos factores metodológicos, como el tiempo de respuesta. Por ello, antes de abordar el diseño de una prueba de disponibilidad léxica adecuada para su aplicación en el ámbito de la didáctica de ELE, se reflexiona sobre sus fundamentos y los procedimientos psicológicos que la sustentan en español como lengua materna y como lengua extranjera, y se analiza de qué manera se ve afectada, en uno y otro supuesto, por la metodología empleada.

Y para ello, esta investigación se emprende desde el paradigma de las ciencias cognitivas, lo que nos traslada a un marco interdisciplinario, indispensable, bajo nuestro punto de vista, para llegar a comprender un fenómeno cognitivo complejo como es el del léxico disponible. Este enfoque multidisciplinar permite recurrir a otras disciplinas vinculadas también a la evocación de vocablos disponibles, como la psicología, la neurología o la inteligencia artificial, además de la lingüística, así como la comparación con estudios similares realizados en otros ámbitos.

Cada uno de los cuatro capítulos que integran este trabajo se abre con un interrogante que se corresponde con su principal objetivo. Estos son:

- *¿Cómo funciona la disponibilidad léxica?*
- *¿Cómo afecta la prueba de disponibilidad al proceso de evocación de léxico disponible?*
- *¿Cómo funcionan los estímulos temáticos empleados en las pruebas de disponibilidad léxica?*
- *¿Qué características debe tener una prueba de disponibilidad léxica que pretenda aplicarse a la enseñanza de ELE?*

Así, en el primer capítulo, tras la exposición y justificación del enfoque adoptado, se explica cómo se genera el léxico disponible de la L1 y de la L2 según los principales modelos de producción léxica. Además, se examinan las variables cognitivas que convierten a un vocablo de la LE en más o menos disponible, y se comparan con los factores que deciden la disponibilidad en la LM. Como posibles variables predictoras de la disponibilidad en español como lengua extranjera se consideran la tipicidad, la edad de adquisición de las palabras en la L1 y en la L2, la frecuencia (escrita, oral, de subtítulos y subjetiva), la imaginabilidad, la familiaridad del concepto, la longitud de la palabra y el grado de semejanza formal entre las traducciones.

Una vez descrito cómo se procesa el léxico disponible y qué lo determina, se estudian las estrategias de evocación que uno y otro tipo de informantes ponen en marcha. Estas son, fundamentalmente, la creación de subcategorías en el marco de la categoría semántica propuesta como estímulo y la realización de saltos entre las subcategorías evocadas.

El segundo capítulo se dedica al análisis de los factores metodológicos que condicionan los procesos de producción léxica descritos en el capítulo anterior. Mediante pruebas estadísticas se estudia cómo afecta la modalidad de la prueba (oral o escrita) y el tiempo de respuesta a los resultados obtenidos en los dos grupos de participantes. Más concretamente, se examina cómo influye la modalidad de la prueba en el promedio de respuestas y en el número de repeticiones generadas, cómo evolucionan en el tiempo las respuestas de los informantes nativos y las de los bilingües, cómo interactúan ambas variables (modalidad y tiempo) y en qué intervalo temporal las respuestas producidas dejan de ser significativas con respecto a las generadas en los lapsos siguientes.

A continuación, se exponen otros condicionantes externos relacionados con el material empleado, el método de administración de la tarea y los procesos de edición de los datos, como la disposición de los elementos del cuestionario, el tipo de instrucciones formuladas, la presencia o ausencia del investigador, la eliminación de errores, etc.

El tercer capítulo se reserva para el aspecto de la prueba que más repercute en los resultados cuantitativos y cualitativos: los centros de interés. Se revisan los problemas teóricos que plantean los dieciséis centros de interés usados tradicionalmente en los trabajos de disponibilidad y los cambios que se han propuesto para solventarlos: variaciones en los enunciados, adición de nuevas áreas temáticas, eliminación de otras, etc. Tras esta introducción, se analiza la naturaleza de estos campos nocionales bajo el paradigma cognitivo y se establece una taxonomía de su estructura interna de acuerdo con las principales teorías de la categorización, en la línea de la realizada por Hernández Muñoz (2005).

La atención a estos modelos permite distinguir cinco tipos de categorías semánticas entre los dieciséis centros de interés tradicionales: esquemas cognitivos, categorías naturales, categorías bien definidas, categorías derivadas de metas (*goal derived categories*) y categorías radiales. A continuación se comprueba si esta naturaleza heterogénea se relaciona con el número de respuestas aportadas por cada informante y se apuntan otros factores explicativos de la variabilidad en los promedios, como la dimensión de la categoría, la edad a la que fue adquirida o su nivel de abstracción. Además, se analiza la influencia del tipo de categoría en el tiempo de respuesta y en los resultados cualitativos, por ejemplo, en la producción casi exclusiva de sustantivos concretos.

En el capítulo cuarto se aborda la aplicación de la disponibilidad léxica a la enseñanza de español como lengua extranjera. Tras el análisis del proceso de evocación del léxico disponible y de sus condicionantes en la L1 y en la L2, se repasa primero cómo se ha empleado la metodología de la disponibilidad en este ámbito. Se distinguen dos tipos de investigaciones: las que realizan pruebas con hablantes nativos y las que cuentan con hablantes de ELE. Estas últimas se subdividen a su vez en dos grupos: las que trabajan con informantes de un mismo origen y las que lo hacen con informantes de distintas lenguas maternas.

En segundo lugar, se expone de qué manera podría aplicarse la disponibilidad a la evaluación y la selección del vocabulario en ELE, y qué características deberían presentar este tipo de pruebas. Para cerrar el capítulo, la validez de los presupuestos metodológicos planteados se experimenta mediante un estudio piloto para la selección del vocabulario del nivel B1. A partir de los temas propuestos en el inventario de nociones específicas del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, se elabora una nómina de 47 centros de interés repartidos en cuatro encuestas que se pasan a un total de 180 alumnos de primer curso de Filología. Los listados obtenidos se analizan cuantitativamente y sobre ellos se lleva a cabo una propuesta de selección léxica que, más que ofrecer un inventario de voces concretas, persigue comprobar si la metodología diseñada resulta viable.

Finalmente se recogen las conclusiones generales del trabajo y se detallan las referencias bibliográficas utilizadas en el apartado correspondiente. Además, en el CD que lo acompaña se incluye una copia del trabajo en pdf y tres carpetas de anexos:

- Anexo 1. Cuestionarios de muestra. Incluye modelos de las encuestas de léxico disponible realizadas y de las preguntas de carácter sociológico que contenían. Se divide en:
  - 1.1. Cuestionarios sociológicos
  - 1.2. Cuestionario prueba de disponibilidad léxica 4 minutos
  - 1.3. Cuestionario prueba de disponibilidad léxica 3 minutos
  
- Anexo 2. Instrucciones. Contiene las instrucciones proporcionadas en las distintas pruebas:
  - 1.1. Pruebas de disponibilidad léxica
  - 1.2. Prueba de tipicidad
  - 1.3. Prueba de edad de adquisición
  - 1.4. Prueba de frecuencia subjetiva
  - 1.5. Prueba de imaginabilidad
  - 1.6. Prueba de familiaridad

### 1.7. Prueba de grado de semejanza formal entre las traducciones

- Anexo 3. Resultados y análisis estadísticos. Se recogen los resultados y las pruebas estadísticas que no aparecen en el texto. Se organizan en diez carpetas:
  - 3.1 Factores cognitivos de la disponibilidad
  - 3.2 Estrategias para la recuperación del léxico
  - 3.3 Producción escrita *vs.* producción oral
  - 3.4 Evolución de las respuestas en el tiempo
  - 3.5 Tiempo y modalidad de la prueba
  - 3.6 Delimitación del tiempo de respuesta
  - 3.7 Administración de la prueba
  - 3.8 Centros de interés y resultados cuantitativos
  - 3.9 Centros de interés y tiempo de respuesta
  - 3.10 Propuesta de selección léxica. Listados

De manera general, este trabajo pretende profundizar en la comprensión global del fenómeno del léxico disponible, servir para el desarrollo de esta línea de investigación y contribuir, desde sus limitaciones, a la didáctica del vocabulario en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera.



# Capítulo 1. El proceso de evocación de léxico disponible

---

## *¿Cómo funciona la disponibilidad léxica?*

Esta es la pregunta a la que se intentará dar respuesta en este primer capítulo. Para ello, tras la justificación y presentación del enfoque adoptado, se describe el proceso de generación de vocablos disponibles de acuerdo con los principales modelos de producción léxica, tanto en hablantes monolingües como bilingües. A continuación, se examinan los factores cognitivos que condicionan la disponibilidad en una lengua extranjera para comprobar si coinciden con los de la disponibilidad en lengua materna. Una vez establecido cómo tiene lugar el proceso de evocación y qué lo determina, se analizan las estrategias puestas en marcha por los participantes para extraer de una forma más eficaz el material léxico durante la prueba. En definitiva, la pregunta inicial se desdobra en los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se evoca el léxico disponible? ¿En qué difiere el procesamiento del léxico disponible en L1 y en L2 desde un punto de vista cognitivo?
- Las variables cognitivas que determinan la disponibilidad de una palabra, ¿son las mismas para una lengua extranjera?
- Las estrategias puestas en marcha por los participantes, ¿varían entre nativos y no nativos?

### **1.1. Marco teórico: las ciencias cognitivas**

La concepción de la disponibilidad léxica como un fenómeno cognitivo (y no exclusivamente lingüístico) y el objetivo general de desentrañar los procesos que lo sustentan y los factores que lo condicionan nos llevan a emprender este trabajo —como ya hizo Hernández Muñoz (2005)— desde un marco interdisciplinario e integrador: el de las ciencias cognitivas.

La ciencia cognitiva es un paradigma científico que intenta conjugar una serie de campos (la inteligencia artificial, la psicología, la lingüística, la neurociencia, la filosofía y la antropología<sup>1</sup>) en un trabajo conjunto para estudiar el complejo dominio de la cognición/inteligencia en su sentido más amplio, incluyendo, por ejemplo, problemas de representación del conocimiento, procesamiento del lenguaje, aprendizaje, razonamiento y resolución de problemas (Cuenca y Hilferty, 1999:14).

Ciertamente, los intentos por explicar cómo conocemos se vienen sucediendo desde la Antigüedad clásica<sup>2</sup>, de modo que este paradigma supone, en el fondo, un marco contemporáneo para responder empíricamente a los interrogantes epistemológicos planteados desde antiguo sobre el conocimiento en todas sus dimensiones (Gardner, 2004:21). En palabras de Lakoff (1987:xi), “the questions aren’t new, but some recent answers are”.

No obstante, tal y como reconocen Wilson y Keil (2001), el desarrollo de la complejidad multidisciplinaria de las ciencias cognitivas en las últimas décadas ha sido tal que no ha resultado posible alcanzar el ideal de ciencia unitaria que se planteó en un principio, por lo que, en general, se prefiere hablar de *ciencias cognitivas*, en plural<sup>3</sup>. Además, si bien es cierto que el esfuerzo conjunto de las disciplinas implicadas ha permitido lograr grandes avances en la comprensión

---

1 En *The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology* a estas disciplinas se añaden las ciencias de la educación (Eysenck, 1990). Y para Wilson y Keil (2001:xiii) las ciencias cognitivas incluyen además “the social sciences more generally, evolutionary biology, education, computer science, [...] and ethology”.

2 Etimológicamente, *cognición* proviene de la palabra latina *cognitionem*, derivada a su vez del verbo *cognosco*, que significa ‘conocer por los sentidos’, ‘ver’, ‘saber’ o ‘reconocer’; pero también, ‘conocer por la inteligencia’, ‘comprender’ o ‘estar informado’. La expresión *ciencias cognitivas* se corresponde, por tanto, con el sentido de la voz de origen griego *epistemología*, ‘teoría o ciencia del conocimiento’, de larga trayectoria histórica.

<sup>3</sup> Algunos autores, como Pérez Miranda (2007:9), siguen empleando la denominación *ciencia cognitiva*, en singular. Sobre esta cuestión Miller escribe que, aunque considera más adecuada la denominación de *ciencias cognitivas*, “the original dream of a unified science that would discover the representational and computational capacities of the human mind and their structural and functional realization in the human brain still has an appeal that I cannot resist” (2003:144). Para una síntesis del nacimiento y la evolución de las ciencias cognitivas, véase Tomé Cornejo (2010:11-15).

de la inteligencia y de los sistemas de inteligencia, aún no se ha conseguido una cooperación total. En este sentido, Husbands reconoce que “while there are genuinely cooperative interdisciplinary attempts to understand various facets of cognition, there are many areas where individual cognitive sciences operate independently, seemingly ignorant of each other” (Husbands, 2001:192). Y este ha sido el caso de los estudios de disponibilidad léxica hasta el trabajo de Hernández Muñoz (2005).

### **1.1.1. Presupuestos fundamentales**

En la base de las ciencias cognitivas está la idea de que el pensamiento puede ser entendido en términos de estructuras mentales representacionales y procesos computacionales que operan sobre esas estructuras. A pesar del desacuerdo sobre la naturaleza de estas representaciones y procesos, la hipótesis central es lo suficientemente amplia como para albergar teorías muy dispares, que incluyen, por ejemplo, los modelos conexionistas.

El sujeto cognitivo es, en esencia, un complejo sistema de manipulación de símbolos o representaciones mentales (Belinchón, Igoa y Rivièrè, 1992:293). El ser humano es un sujeto activo que transforma significativamente los estímulos del medio, organizando su actividad según planes y estrategias que controlan y guían su comportamiento (Crespo, 1997:37). En consecuencia, la conducta del individuo no está totalmente determinada por estímulos del medio, sino por “formas de organización del propio sujeto, de su conocimiento o de su actividad” (Rivièrè, 1987:26), entendiendo como tal cualquier tipo de estrategias, estructuras, reglas, esquemas, procedimientos o entidades internas que aporten y utilicen información propia.

En segundo lugar, y como resultado de lo anterior, “el comportamiento está organizado de forma jerárquica y recursiva, por medio de esquemas y estructuras de procesos y representaciones internas” (Belinchón, Igoa y Rivièrè, 1992:293). En suma, el cognitivismo plantea una explicación del comportamiento en términos de entidades mentales que no son ni reducibles, ni dependientes de variaciones en el entorno físico del individuo, a diferencia

de lo defendido desde posturas reduccionistas como la conductista o la fisicalista<sup>4</sup>.

Trasladando esta visión general de la cognición al lenguaje, considerado un eje central de esta y un instrumento privilegiado de conceptualización de la realidad (Cuenca y Hilferty, 1999:179; Hernández Muñoz, 2005:23), el problema básico se plantea en los siguientes términos: ¿es el lenguaje una capacidad cognitiva separada de las demás o, por el contrario, se relaciona directamente con otros procesos cognitivos?

El enfoque cognitivo considera que el lenguaje no constituye, según asumen de manera más o menos explícita modelos como el generativismo, una capacidad diferenciada y autónoma respecto a la cognición humana, sino que es una parte de ella que interactúa con los demás sistemas cognitivos (Cuenca y Hilferty, 1999:18). Por tanto, no puede ni debe estudiarse aislado de ellos. Se impone, por consiguiente, un enfoque interdisciplinar.

Así las cosas, la lingüística cognitiva, que “busca activamente las correspondencias entre el pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la estructura lingüística al tiempo que intenta descubrir los contenidos reales de la cognición humana” (Gibbs, 1996:49 *apud* Cuenca y Hilferty, 1999:14), ocupará un lugar central en el estudio de la disponibilidad. Pero se servirá, a su vez, del resto de disciplinas que comparten la cognición como objeto de estudio, aunque lo aborden desde otras perspectivas. Hernández Muñoz expone con claridad el ámbito que corresponde a cada una de las disciplinas vinculadas al léxico disponible:

Todo lo que atañe a la variación formal de las palabras disponibles emitidas por los hablantes y al concepto de vocablo como unidad semántica se incluiría en la Lingüística; en este último aspecto también contaríamos con la ayuda de la Filosofía del Lenguaje, así como en lo referente a la conceptualización del mundo y la

---

<sup>4</sup> Desde esta perspectiva se considera que todo acontecimiento mental es sistemáticamente reducible a las bases biológicas en que se sustenta, con lo cual, toda explicación del comportamiento ha de ser, en último término, expresable en el lenguaje de las ciencias biológicas.

categorización. La Neurolingüística nos aporta la información necesaria para identificar los correlatos físicos de dicha categorización y a su vez de los procesos fisiológicos-psicológicos que provoca la actualización del léxico disponible, y finalmente la Psicolingüística describe tanto el tratamiento cognitivo de los conceptos como el de los almacenes de las formas gráficas o fonéticas de las palabras, con lo que regresaríamos de nuevo a la Lingüística (Hernández Muñoz, 2005:24-25).

### 1.1.2. Las ciencias cognitivas y el léxico disponible

Esta perspectiva multidisciplinaria permite comprobar que no solo la lingüística se ha preocupado por recoger el vocabulario suscitado por un estímulo temático concreto. Disciplinas como la psicolingüística y la neuropsicología cognitiva disponen de pruebas muy parecidas a la de la disponibilidad para elaborar normas de referencia experimental.

Entre estas están las denominadas *tareas de fluidez* o *fluencia semántica* o *de categoría*, que constituyen una variante de las tareas de fluencia verbal<sup>5</sup>, las cuales se emplean ampliamente en las evaluaciones clínicas y experimentales (Fernández *et al.*, 2004:13; Ramírez *et al.*, 2005:463; Ostrosky-Solís *et al.*, 2007:367).

En las pruebas de fluencia verbal semántica se pide al participante que, dentro de un tiempo limitado —normalmente un minuto—, genere el mayor número posible de palabras pertenecientes a una categoría determinada. En general, se considera que este tipo de tareas informa sobre la capacidad de almacenamiento del sistema mnésico semántico, la flexibilidad cognitiva, la capacidad para organizar una estrategia de búsqueda y la indemnidad de las funciones ejecutivas (Butman *et al.*, 2000:561; Fernández *et al.*, 2002:520; Ostrosky-Solís *et al.*, 2007:367; Nieto *et al.*, 2008:2). Por ello, este tipo de test psicológicos se integra en los protocolos o baterías formales para la evaluación

---

<sup>5</sup> Otras variantes de estas pruebas son la fluencia fonológica o fluencia de letra, en la que el informante debe producir palabras que comiencen por una determinada letra, y la fluencia de letra excluida, en la que se pide al informante que genere palabras que no contengan una letra concreta (Buriel *et al.*, 2004:154; Fernández, Marino y Alderete, 2004:13).

de los trastornos afásicos, además de servir como instrumento en el examen de los déficits cognitivos provocados por múltiples patologías cerebrales<sup>6</sup>.

De forma más específica, se ha analizado también en este campo la incidencia de variables demográficas, tales como la edad, el sexo o el nivel educativo, en la cantidad de palabras producidas ante un estímulo temático determinado (Fernández *et al.*, 2004; Buriel *et al.*, 2004; Ramírez *et al.*, 2005; Ostrosky-Solís, *et al.* 2007), las estrategias de organización del material léxico durante la tarea (Troyer, 2000; Villodre *et al.*, 2006; Nieto *et al.*, 2008), así como las estructuras cerebrales que la sustentan.

En este sentido, varios estudios han sugerido que, además de las estructuras frontales izquierdas que normalmente se postulan como bases neurales en la generación de palabras —el córtex prefrontal dorsolateral izquierdo, el córtex frontal inferior (área de Broca) y el gyrus anterior (Fama *et al.*, 2000; Baldo *et al.*, 2001; Levin *et al.*, 2001; Ravnkilde *et al.*, 2002)—, la fluencia semántica (y, por tanto, la disponibilidad) reflejaría la actividad de la región temporal del hemisferio izquierdo (Stuss *et al.*, 1998; Parks *et al.*, 1998; Szatkowska, Grabowska y Szymańska, 2000:504; Butman *et al.*, 2000; Pihlajamaeki *et al.*, 2000; Nieto *et al.*, 2008:2), si bien podría intervenir igualmente el hemisferio derecho (Philpot *et al.*, 1993; Stuss *et al.*, 1998; Fama *et al.*, 2000; Szatkowska, Grabowska y Szymańska, 2000; N'Kaoua *et al.*, 2001)<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Los déficits en fluencia verbal semántica se han observado en pacientes con daño en el lóbulo frontal (Ravnkilde, Videbech, Rosenberg, Gjedde y Gade, 2002; Herrmann, Ehlis y Fallgatter, 2003), en pacientes con enfermedad de Parkinson (Troyer, Moscovitch y Winocur, 1998; Donovan, Siegert, McDowall y Abernethy, 1999), en pacientes con esquizofrenia o esquizotipia (Curtis *et al.*, 1998; Chen, Chen, Chan, Lam y Lie-Mak, 2000; Giovannetti *et al.*, 2003; Kiang y Kutas, 2006), con demencia subcortical (Testa *et al.*, 1998), con lesiones craneales (Axerold, Torner, Fisher y Aharon-Peretz, 2001), con enfermedad de Huntington (Suhr y Jones, 1998), con depresión (Okada, Okamoto, Morinobu, Yamawaki y Yokota, 2003; Radvin, Katzen, Agraval y Relkin, 2003), con demencias vasculares y Alzheimer (Troyer, Moscovitch y Winocur, 1998), así como en sujetos con esclerosis lateral amiotrófica (Abrahmas *et al.*, 2000), entre otros.

<sup>7</sup> No obstante, se han obtenido también resultados que sugieren que la fluencia no es necesariamente sensible a lesiones en una región cerebral particular, sino que responde más bien a un daño difuso (Troyer, Moscovitch, Winocur, Alexander y Stuss, 1998; Ostrosky-Solís *et al.*, 2007). Para más información véase Szatkowska, Grabowska y Szymańska (2000).

Asimismo, la obtención de normas de referencia experimental se ha llevado a cabo en numerosos idiomas. Además de en inglés, se ha estudiado la fluencia semántica en hablantes adolescentes y adultos de cantonés (Lee *et al.*, 2002), en hablantes de holandés (Elst *et al.*, 2006), en noruego (*apud* Rodríguez Aranda, 2003), en sueco (Tallberg *et al.*, 2008), en portugués con informantes brasileños (Dellatolas *et al.*, 2003<sup>8</sup>; Brucki y Rocha, 2004), en griego (Kosmidis *et al.*, 2004), etc. En español, destacan los trabajos de Butman *et al.* (2000) en Buenos Aires, de Benito-Cuadrado *et al.* (2002) —con una muestra de 445 participantes barceloneses de entre 18 y 92 años de edad—, de López-Carlos *et al.* (2003), de Buriel *et al.* (2004) y de Nieto *et al.* (2008), entre otros.

Por su parte, Acevedo *et al.* (2000) ofrecen datos comparativos entre hablantes de español e inglés para las categorías de *animales*, *vegetales* y *frutas*, y Rosselli *et al.* (2000, 2002) confrontan las estrategias de evocación de términos que ponen en marcha tres grupos de participantes: hablantes monolingües de inglés y español, y hablantes bilingües en ambas lenguas. Se sirven también de informantes bilingües De Picciotto y Friedland (2001) y Bethlehem, De Picciotto y Watt (2003). Asimismo, Ostrosky-Solís *et al.* (2007) llevan a cabo un estudio comparativo, pero en este caso cotejan los datos normativos elaborados para una misma lengua, el español, en distintas sintopías. Enfrentan los resultados de una muestra de 2011 sujetos mexicanos con los obtenidos por Benito-Cuadrado *et al.* (2002) en Barcelona, con los de Álamo, Mir, Olivares, Barroso y Nieto (1999) en las islas Canarias y con los de Butman *et al.* (2000) en Argentina.

Junto a estos trabajos, se vienen desarrollando, sobre todo desde los años setenta, en el marco de la psicología experimental, una serie de investigaciones que presentan una metodología muy próxima a la de las tareas de fluencia verbal semántica —y, en consecuencia, muy parecida a la de las pruebas de disponibilidad—, pero que persiguen otros objetivos. Se trata de los trabajos de frecuencia asociativa o frecuencia de producción de respuestas a categorías

---

<sup>8</sup> Este estudio se propone analizar el efecto del analfabetismo en la cognición, por lo que trabaja con una muestra de 97 adultos brasileños analfabetos y 41 alumnos de 7 a 8 años de edad.

semánticas, que se enmarcan en el estudio de la categorización y tienen como propósito general examinar, a partir de datos normativos categoriales, la forma en que las personas asignan los objetos a ciertas categorías.

Uno de los trabajos pioneros en esta línea fue el de Cohen, Bousfield y Whitmarsh (1957), en el que se presentan las normas para 43 categorías semánticas a partir de las respuestas de 400 estudiantes de la Universidad de Connecticut. En 1969, Battig y Montague decidieron actualizar este estudio y elaboraron de nuevo datos normativos para una muestra de adultos – jóvenes norteamericanos, introduciendo algún cambio con respecto a sus predecesores. En esta ocasión, los 442 estudiantes de las Universidades de Maryland y de Illinois que fueron encuestados debían anotar el mayor número de ejemplos posible para cada una de las 56 categorías seleccionadas, en un intervalo de 30 segundos.

El resultado fue un trabajo muy influyente, cuya metodología se ha reproducido en muchos estudios para otras lenguas, por ejemplo, en el de Soto, Sebastián, García y Amo (1982) para el español —y más recientemente en el de Marful, Fernández y Díez (en preparación)<sup>9</sup>—, en el de Pinto (1992) para el portugués, en el de Marchal y Nicolas (2003) para el francés, en el de Storms (2001) para el flamenco, en el de Boccardi y Cappa (1997) para el italiano o en el de Ruts *et al.* (2004) para el holandés. También en inglés se han actualizado las normas confeccionadas por Battig y Montague: Hampton y Gardiner (1983) obtuvieron los datos normativos para la población inglesa, Casey y Heath (1988), para la australiana, Marshall y Parr (1996), para la neozelandesa, y Van Overschelde, Rawson y Dunlosky (2004) replicaron la prueba con estudiantes norteamericanos.

---

<sup>9</sup> Aunque estas normas aún no se han publicado pueden consultarse en la página [http://inico.usal.es/usuarios/gimc/nipe/consulta\\_norma.asp?id=30](http://inico.usal.es/usuarios/gimc/nipe/consulta_norma.asp?id=30), una interesante propuesta del grupo de investigación en memoria y cognición de la Universidad de Salamanca que permite el acceso gratuito a gran parte de los estudios normativos sobre estímulos verbales y pictóricos desarrollados en castellano.



Otros trabajos en español son los de Pascual y Musitu (1980), Pascual (1980), Puente y Poggioli (1993) —con adultos – jóvenes venezolanos—, Algarabel (1996) o Piñeiro *et al.* (1999). Estos estudios presentan un planteamiento metodológico muy cercano al de las investigaciones de léxico disponible, calculan índices semejantes e incluso proponen aplicaciones similares. Por ejemplo, Soto *et al.* (1982:6-7) reconocen que, además de las múltiples posibilidades que brindan estos materiales para la investigación, dentro del marco de la psicolingüística, de aspectos como la formación de conceptos, la adquisición de léxico o la memoria semántica, podrían aprovecharse en otros campos como la enseñanza<sup>10</sup> o la etnolingüística:

Nos parece interesante establecer comparaciones transculturales entre nuestros resultados y los obtenidos en otros países [...], que nos permitiría investigar las semejanzas o diferencias culturales existentes en la división del mundo en categorías (Soto *et al.*, 1982:6).

## 1.2. Entendiendo la generación de vocablos disponibles

### 1.2.1. Producción léxica en una lengua materna

La resolución de una prueba de disponibilidad léxica implica, en primer lugar, el reconocimiento y la comprensión del estímulo verbal propuesto (el centro de interés), que puede ser oral o escrito. Esta primera parte de la tarea abarca básicamente tres niveles de procesamiento, según los modelos de acceso en paralelo<sup>11</sup>: un nivel «preléxico», en el que se analizan las señales acústicas o

---

<sup>10</sup> También Goikoetxea (2000:62) destaca la utilidad de este tipo de test psicológicos para la elaboración de materiales didácticos y para el ejercicio de la docencia.

<sup>11</sup> Frente a estos modelos, los seriales, como el modelo de búsqueda autónoma de Forster (1990), postulan que el reconocimiento de una palabra pasa por la revisión de toda una lista léxica: se examina una a una cada entrada léxica con el fin de comprobar si se está o no ante una palabra y posteriormente se procede a recuperar la información posléxica. El reconocimiento de palabras se lleva a cabo, por tanto, en dos fases. En los modelos de procesamiento en paralelo o interactivos, por el contrario, la información posléxica se activa simultáneamente a la descripción formal de la entrada léxica. La postura más

visuales percibidas y se activan una serie de candidatos formalmente semejantes<sup>12</sup>; un nivel «léxico», en el que se selecciona una pieza léxica de entre todos los competidores activados, y un nivel «posléxico», en el que se accede al significado de la palabra y se desarrollan los procesos que permiten su integración en el enunciado (Igoa, 2009)<sup>13</sup>.

Si bien la mayoría de modelos de reconocimiento de palabras coincide en la distinción de estas etapas, difieren esencialmente en la manera concreta en que se produce la competición entre los distintos candidatos léxicos activados. Así, algunos modelos, como el de TRACE (McClelland y Elman, 1986), plantean que el candidato con mayor activación anula al resto a través de interacciones inhibitorias, mientras que en el modelo de cohorte, por ejemplo, no se da una inhibición lateral: la activación se propaga entre los candidatos con rasgos fonológicos coincidentes con la señal de entrada y se van desactivando a medida que se muestran incompatibles con ella, hasta que solo queda uno (Marslen-Wilson, 1989:15)<sup>14</sup>.

Una vez reconocida la categoría propuesta, comienza la parte verdaderamente relevante de una prueba de disponibilidad: la generación de vocablos disponibles. Este proceso se lleva a cabo en un sentido inverso al anterior:

---

generalizada en la actualidad tiende a aceptar un procesamiento en paralelo (Berko y Bernstein, 2001:197).

<sup>12</sup> Como es lógico, la modalidad empleada (oral o escrita) hace que se manejen distintos tipos de información en la activación de candidatos, pero en algún nivel las unidades se representan de manera modalmente neutra (Garman, 1995:391). Una hipótesis muy extendida (Levelt, Roelofs y Meyer, 1999; Colomé, 2000) sostiene que existen componentes independientes para el almacenamiento de la información segmental en función de la modalidad (fonológica u ortográfica) y de si es léxico de entrada (para la percepción) o de salida (para la producción).

<sup>13</sup> Fraga Carou (1997:161-163), siguiendo a Belinchón *et al.* (1992) y a Fraunfelder y Tyler (1987), divide este proceso en cinco fases: la dos primeras, el contacto léxico inicial y la activación, se corresponderían con lo que otros llaman nivel preléxico; la tercera y la cuarta, la selección y el reconocimiento, coincidirían con el nivel léxico, y la quinta, el acceso léxico, con la recuperación de la información posléxica.

<sup>14</sup> Sí se reconoce en prácticamente todos los modelos la importancia del contexto en el reconocimiento de una unidad léxica, así como la intervención de otros factores como la frecuencia de uso de la palabra o el número de vecinos.

parte de la activación de varios significados, comprende los procesos léxicos de selección y codificación formal de las palabras, y concluye con su articulación o escritura (Figura 1).

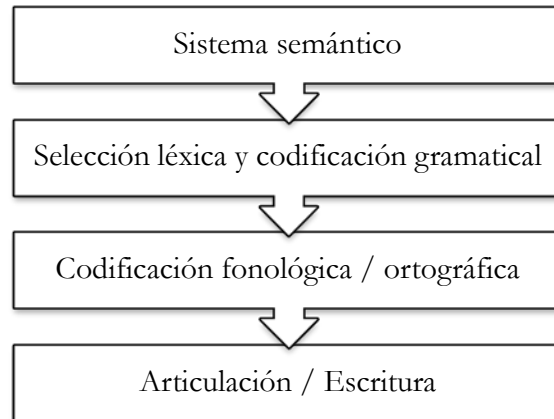


Figura 1. Etapas en la producción de palabras

De acuerdo con los principales modelos de acceso léxico, cuando un informante se enfrenta a un centro de interés, activa varias representaciones conceptuales<sup>15</sup>. Para los modelos semánticos no descomposicionales (Roelofs, 1992; Levelt, 1992), los conceptos están representados en nodos unitarios y conectados con otros nodos de conceptos semánticamente relacionados, y la activación de uno de ellos propaga cierta activación a las representaciones semánticas asociadas.

Según otros modelos (Dell, 1986; Caramazza, 1997), que representan los conceptos como haces de rasgos semánticos<sup>16</sup>, la activación de un concepto dado activaría parte de la representación semántica de otros conceptos con los

---

<sup>15</sup> Los términos *representaciones conceptuales* o *conceptos* y *representaciones semánticas* no son totalmente equivalentes. Por *concepto* se entiende toda aquella idea que un ser humano puede llegar a aprender o comprender y que es moldeable en función de la experiencia personal, y la *representación semántica* es el concepto al que se refiere una determinada palabra, o bien la correspondencia entre la palabra y su concepto (Guasch, 2011:5). No obstante, ambos términos están tan íntimamente relacionados que resulta muy difícil distinguirlos operativamente. Por ello, aunque en este trabajo nos referimos básicamente a conceptos que son representaciones semánticas de palabras, se usan ambos términos indistintamente.

<sup>16</sup> Para una revisión de las diferentes teorías sobre la estructura conceptual, véase Margolis y Laurence (2003).

que comparte algunos de sus rasgos. En cualquier caso, ambas propuestas coinciden en que, tras identificar un estímulo temático, se activan varias representaciones conceptuales, ya sea porque están interconectadas o porque comparten algunos rasgos semánticos (Colomé, 2000:6).

A su vez, las representaciones conceptuales activadas propagan proporcionalmente la activación a sus correspondientes nodos léxicos, almacenados en el lexicón mental. En este proceso, ha de considerarse que no todas las representaciones conceptuales pueden expresarse a través de una única pieza léxica y que a un mismo concepto pueden corresponderle distintos nodos léxicos en función de la perspectiva que se adopte. Así, la categoría *Animales* provocaría la activación de diversas representaciones semánticas y cada una de ellas activaría toda una serie de representaciones léxicas: PERRO, por ejemplo, activaría unidades como *perro*, *chucho*, *cachorro*, *dálmata* o *Luna*, según el punto de vista del hablante, y su activación alcanzaría también a otros nodos relacionados semánticamente (*gato*, *lobo*, *coyote*...) o asociativamente (*cola*, *ladrar*, *caseta*, *hueso*, etc.)<sup>17</sup>.

En definitiva, el hablante se encuentra ante una gran cantidad de candidatos entre los que ha de llevar a cabo su elección. Los modelos de acceso léxico se inclinan a pensar que esta operación se basa en el nivel de activación: el mecanismo de selección elige el nodo léxico con el nivel de activación más alto (Costa, 2008:203). Algunos investigadores consideran también que la activación de los otros candidatos afecta al proceso: cuanto más alto es el grado de activación de estos competidores, más difícil es la elección<sup>18</sup>. En cualquier caso, los errores semánticos del tipo *Jesús hizo hablar a los ciegos* (por

---

<sup>17</sup> No obstante, los trabajos de análisis de errores y los de *naming* de objetos parecen sugerir que las palabras relacionadas asociativamente, como *perro* y *hueso*, por ejemplo, no competirían en la selección léxica: la competición quedaría restringida a las palabras que expresan significados semejantes (Griffin y Ferreira, 2006:27-28).

<sup>18</sup> Esta hipótesis se conoce como la de la selección léxica por competición. Aunque no existe un acuerdo entre los investigadores sobre el papel que desempeñan los otros candidatos léxicos en la selección, trabajos recientes, como los de Janssen y Caramazza (2011) o Mahon *et al.* (2007), respaldan la propuesta de que la selección no es competitiva, es decir, que el nivel de activación de las otras representaciones léxicas no influye en el tiempo que dura la selección.

*mudos*) o *subir la ventana* (por *persiana*)<sup>19</sup> se explicarían por un fallo en el mecanismo de selección, que, en lugar del nodo léxico pretendido, ha escogido otro de los candidatos activados.

Esta etapa en la que tiene lugar la selección léxica se conoce también como la de la codificación gramatical (Bock y Levelt, 1994; Levelt, Roelofs y Meyer, 1999), pues en ella se accede a las propiedades morfosintácticas de las palabras. Varios autores (Garrett, 1992; Levelt, 1999; Levelt, Roelofs y Meyer, 1999) reconocen unidades de representación intermedias denominadas *lemas*, mediadoras entre los significados y las formas, que contienen informaciones como el género y el número, o el tiempo en los verbos. También en este estadio serían varios los lemas activados y la selección de uno concreto dependería de su nivel de activación: “The latency of selecting the target lemma decreases with its degree of activation and increases with the degree of activation of coactivated alternative lemmas” (Indefrey y Levelt, 2004:105).

En la etapa de la codificación fonológica (u ortográfica en el caso de la escritura), los distintos modelos ofrecen propuestas divergentes para explicar la activación y selección de este tipo de informaciones. Para los modelos seriales (Garrett, 1980; Levelt, Roelofs y Meyer, 1999), la selección de un único lema es condición indispensable para la activación de las propiedades fonológicas. Defienden, por tanto, la existencia de dos estadios independientes: la fase de selección debe terminar antes de que se inicie la codificación de la forma.

Por el contrario, los modelos en cascada (Dell y O’Seaghdha, 1992; Caramazza, 1997) asumen que ambos procesos se solapan: todos los nodos léxicos activados desde el nivel semántico envían una activación proporcional a sus segmentos fonológicos y esta activación tiene lugar antes de que se produzca la selección léxica. De acuerdo con estos modelos, por tanto, el principio de propagación de la activación se aplica entre todos los niveles, frente a los modelos seriales, que restringen este principio a los niveles

---

<sup>19</sup> Ambos ejemplos pertenecen al *Corpus de errores espontáneos del habla* de Susana del Viso, J. M. Igoa y J. E. García Albea (*apud* Mendizábal, 2004).



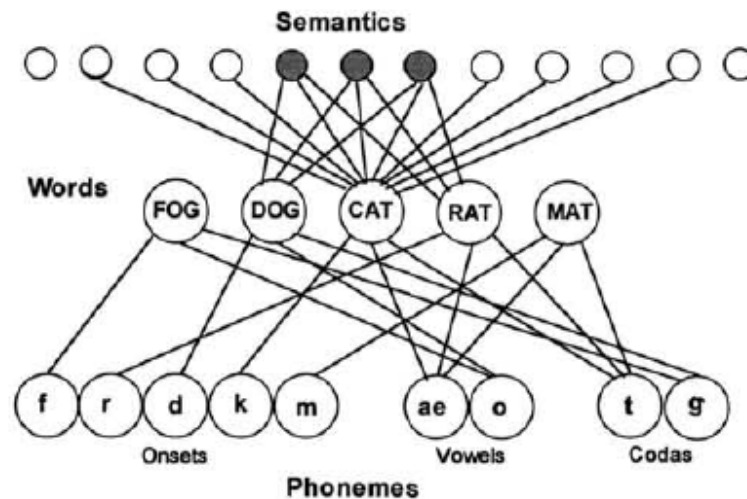


Figura 3. Ejemplo de modelo interactivo. Tomado de Hoshino (2006:7).

Hasta ahora hemos explicado cómo se consigue producir una palabra concreta, es decir, qué procesos se desencadenan desde que el hablante activa la representación semántica que pretende comunicar (y que conlleva una activación menor de otras relacionadas), hasta que articula o escribe la palabra correspondiente. Este marco describiría, por ejemplo, los experimentos de denominación de dibujos (*naming*), en los que se muestra a los participantes un dibujo y se les pide que nombren el objeto que representa en el menor tiempo posible. Así, ante la imagen de un perro, aunque este concepto no es el único que se activa, sí lo hace con más fuerza, y esa mayor activación se transmite al nivel léxico, en el que se lleva a cabo la selección.

No obstante, en la disponibilidad, el estímulo no se corresponde con una única representación conceptual. Ante la categoría *Animales*, por ejemplo, deberían activarse, en principio con la misma intensidad, las representaciones de “perro”, “gato”, “cerdo”, “lobo” o “elefante”, y, consecuentemente, sus nodos léxicos recibirían también la misma activación. Entonces, ¿por qué tendemos a producir unas palabras antes que otras?

En palabras de Janssen y Caramazza (2011:1), “in single-word production, lexical selection takes place in the context of other lexical representations that are not targets. By contrast, in multi-word production, target lexical selection takes place in the context of other lexical representations that are also targets”.

Si son varios los conceptos potenciales, ¿cómo y en qué momento elegimos los vocablos disponibles?

Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006) (y Hernández Muñoz, 2005) comprobaron que la disponibilidad de una palabra correlaciona positivamente con su tipicidad, su familiaridad y la edad a la que fue adquirida, de forma que las palabras más disponibles se corresponderían con las más típicas de cada categoría, las más familiares para el hablante y las que más tempranamente aprendió.

La tipicidad, a diferencia de la edad de adquisición (EdA) y de la familiaridad, no alude a una propiedad intrínseca de las palabras, sino a una propiedad relacional o categorial: con la tipicidad se estima el grado de pertenencia de un ejemplar a una determinada categoría semántica, de modo que una palabra no es más o menos típica en sí, sino que lo es con relación a un campo nocional. Para la categoría *Animales*, por ejemplo, *perro* y *gato* serían ejemplos más típicos que *hormiga* o *zarigüeya*. Se han encontrado efectos de esta variable en tareas de categorización y de denominación de dibujos, y numerosos estudios coinciden en situar su *locus* de actuación en el nivel semántico (Morrison, Ellis y Quinlan, 1992).

En cuanto a la familiaridad, se define como la estimación del número de veces que tenemos contacto o que pensamos en un determinado objeto en la vida diaria. De manera muy general, remite a la experiencia del individuo con un determinado concepto, en sus diversas modalidades de representación (Pérez Sánchez, 2004:51). Como la tipicidad, la familiaridad se concibe como una variable semántica y su efecto ha resultado significativo en tareas de denominación de dibujos y de categorización (Vigliocco y Vinson, 2007).

Por otro lado, se ha constatado también que las palabras aprendidas a una edad temprana son reconocidas y producidas con mayor rapidez que otras aprendidas más tardíamente. El efecto de la edad de adquisición se ha encontrado en tareas de denominación de dibujos (Alario *et al.*, 2004), de reconocimiento visual y auditivo de palabras (Turner, Valentine y Ellis, 1998)



y de producción de palabras aisladas ante categorías semánticas (Catling y Johnston, 2005), y ha resultado significativo con diversas muestras de participantes: pacientes con trastornos neuropsicológicos (Cuetos *et al.*, 2002), niños (Coltheart *et al.* 1988), ancianos (Morrison *et al.*, 2002) o hablantes bilingües en su segunda lengua (Izura y Ellis, 2002).

Los investigadores difieren, no obstante, a la hora de situar el efecto de esta variable en la arquitectura de los procesos cognitivos<sup>20</sup>. En la actualidad, la teoría más aceptada es que la EdA ejerce su influencia en la conexión entre el sistema semántico y el léxico fonológico, es decir, en el nivel del lema (Belke, Brysbaert, Meyer y Ghyselinck, 2005). Sin embargo, la existencia de un *locus* semántico para esta variable ha sido defendida en varias investigaciones (Brysbaert, Van Wijnendaele y De Deyne, 2000; Bates *et al.*, 2001; Lewis *et al.* 2002); también hay quien sostiene que la influencia de la EdA se produce en el acceso léxico a partir de la fonología de la palabra (Morrison, Ellis y Quinlan, 1992), y otros plantean un *locus* de acción múltiple<sup>21</sup>.

En cualquier caso, ante un centro de interés, los informantes no activarían todas las representaciones semánticas relacionadas en el mismo grado: al menos las que se corresponden con los ejemplos más típicos y con los conceptos más familiares recibirían ya, desde el nivel semántico, una mayor activación. Es decir, ante la categoría *Animales*, los conceptos de “perro” y “gato” estarían más activados que los de “hormiga” y “zarigüeya”. Esta mayor activación se propagaría al nivel léxico, y se vería reforzada por la influencia de la EdA, que actuaría en las conexiones entre conceptos y palabras según la teoría más generalizada. En este estadio el mecanismo de selección léxica

---

<sup>20</sup> Difieren también las explicaciones sobre el origen de su influencia. Según Ellis y Lambon Ralph (2000), por ejemplo, las palabras tempranamente adquiridas modelan las conexiones del sistema cognitivo y continúan activándose al mismo tiempo que las que se aprenden más tarde, las cuales se insertan en el sistema sin poder modificarlo. Otros autores, como Ghyselinck, Custers y Brysbaert (2004), defienden que la EdA es una variable organizadora del nivel semántico: los ejemplos más tempranos de una categoría formarían un núcleo central al que se irían sumando los ejemplares aprendidos posteriormente.

<sup>21</sup> Véase, para una discusión, De Moor, Ghyselinck y Brysbaert (2001) o Pérez Sánchez (2004).

escogería el nodo más activado, por ejemplo, *perro*, y posteriormente tendría lugar su codificación fonológica u ortográfica.

Sin embargo, una vez articulada o escrita esa primera palabra, la tarea continúa, de forma que han de seguir seleccionándose más palabras de entre todas las representaciones léxicas activadas. Cabe suponer que esa palabra ya escrita o pronunciada no se desactiva automáticamente e influye en la competición entre los otros candidatos, lo que explicaría las asociaciones observadas entre las respuestas de los informantes, tanto semánticas (*gato – ratón*) como fonológicas (*gato – pato*). Es decir, la palabra ya producida facilitaría la evocación de otros conceptos o formas relacionados por un efecto de *priming*, un fenómeno ampliamente estudiado que consiste en que determinados estímulos, denominados *primes*, activan algún tipo de información, bien sea semántica, fonológica, ortográfica, etc., que favorece o inhibe la activación, selección o producción de otras lexías (Álvarez, Alameda y Domínguez, 1999:103).

A medida que pasa el tiempo los informantes van generando palabras menos propicias a ser producidas, como *zarigüeya*, que, aunque fácilmente reconocibles, cuentan con una menor probabilidad de recuperación para el léxico activo. Según López (*apud* Hernández e Izura, 2010:2), la transformación de estas voces latentes en vocablos disponibles responde al patrón de la plasticidad sináptica: para que determinadas palabras puedan emerger y ser producidas es necesaria una intensa activación de la categoría a la que pertenecen. Sin embargo, cuantas más veces se produce una conexión efectiva con una palabra latente, más facilidad adquiere para participar del léxico activo. De esta forma, la experiencia personal y grupal condicionaría también la evocación de términos más periféricos.

En su tesis doctoral, Hernández Muñoz (2005) se preguntaba si la cualidad de ser disponible afecta a los conceptos (es decir, son los conceptos los que son más o menos disponibles) o a las palabras, como puede sugerir la producción de sinónimos. Según se ha descrito, la tarea de disponibilidad es en primera instancia semántica, pero implica todos los niveles del procesamiento. Todo

concepto lleva asociado una o varias formas léxicas y el hablante elige la lexía concreta que va a producir, de modo que los “conceptos disponibles” van necesariamente ligados a “palabras disponibles”: así, los informantes pueden actualizar *frigorífico* o *nevera*, por ejemplo, para hacer referencia al mismo concepto disponible.

Además, la producción de sinónimos o los efectos del *priming* fonológico parecen sugerir que, a medida que avanza la prueba de disponibilidad, el proceso de evocación no tiene por qué originarse necesariamente en el nivel semántico: la selección partiría de los nodos léxicos previamente activados y reforzados por la producción del *prime*<sup>22</sup>. En consecuencia, estamos de acuerdo con la siguiente conclusión de la propia autora: “Tal vez la cuestión que nos hemos planteado a lo largo del capítulo está mal enfocada: la respuesta a nuestro interrogante no es significado **O** forma, sino forma **Y** significado” (Hernández Muñoz, 2005:210).

La evocación de léxico disponible es, en definitiva, una tarea cognitiva en la que están involucrados todos los niveles de procesamiento. El hecho de tener que proporcionar varias respuestas incrementa aún más la complejidad del proceso: por un lado, las palabras actualizadas favorecen la producción de otras con las que se relacionan semántica, fonológica u ortográficamente; por otro, se ponen en funcionamiento toda una serie de estrategias para extraer eficazmente el material léxico, según se explica en 1.4. Asimismo, la evocación puede verse afectada por factores externos, como la experiencia inmediata del informante, el momento en que se lleva a cabo la prueba o ciertos aspectos metodológicos de la tarea. Como se discute más adelante (capítulo 2), estos condicionantes externos influyen también en el proceso de evocación y ello repercute en los resultados obtenidos: por ejemplo, en el CI *Profesiones y oficios*, la representación semántica de “encuestador” recibe un plus de activación que hace que algunos informantes lleguen a registrarla como una voz disponible.

---

<sup>22</sup> Esto no supone que las representaciones semánticas correspondientes no estén activadas: parece complicado asumir que pueda producirse una palabra sin acceder, al menos parcialmente, a su significado.

### 1.2.2. Producción léxica en una lengua extranjera

En el caso de los hablantes bilingües<sup>23</sup>, los modelos de acceso léxico asumen, por lo general, que el sistema semántico es común para las dos lenguas<sup>24</sup>, mientras que el nivel léxico cuenta con representaciones específicas para cada una de ellas (De Bot, 1992; Kroll y Stewart, 1994; Costa, Miozzo y Caramazza, 1999).

Las conexiones entre los conceptos y los nodos léxicos de ambas lenguas se han explicado en función de la competencia en la L2<sup>25</sup>. En el caso de hablantes con poco dominio de la segunda lengua, las conexiones entre las representaciones léxicas y las semánticas se apoyan en la L1, cuyos vínculos con el nivel conceptual están perfectamente establecidos (modelo de asociación de palabras). En cambio, en los hablantes altamente competentes en la L2, ambos almacenes léxicos están directa e independientemente asociados a las respectivas representaciones conceptuales. Es lo que se conoce como modelo de mediación conceptual (Colomé, 2000:20; Kroll y Tokowicz, 2005:543; Guasch, 2011:9; Poarch, 2013:80).

A medida que el hablante va adquiriendo una mayor competencia en la segunda lengua, se van estableciendo conexiones directas entre las

---

<sup>23</sup> Utilizamos este término en un sentido amplio, en la línea de Butler y Hakuta (2008): “The present authors define bilinguals as individuals or group of people who obtain communicative skills, with various degrees of proficiency, in oral and/or written forms, in order to interact with speakers of one or more languages in a given society” (Butler y Hakuta, 2008:115). Este enfoque permite clasificar como bilingües a los aprendientes de una segunda lengua, incluso a los de niveles bajos, y distinguir entre bilingües equilibrados —los que poseen una competencia similar en las dos lenguas (*balanced bilinguals*)— y bilingües dominantes: los que tienen mayor competencia en una de las lenguas (*dominant bilinguals* o *unbalanced bilinguals*).

<sup>24</sup> Supone una excepción relativa el modelo de Van Hell y De Groot (*the distributed feature model*). Para estas autoras, el grado en el que las representaciones conceptuales son compartidas por las dos lenguas depende del tipo de palabra: las palabras concretas y los cognados compartirían más rasgos semánticos, mientras que las palabras abstractas y poco semejantes obtendrían un solapamiento menor (Poarch, 2013:7).

<sup>25</sup> L2, segunda lengua, se emplea en este trabajo como sinónimo de lengua extranjera (LE), a pesar de los matices de significado que distinguen ambas denominaciones.

representaciones léxicas de la L2 y el sistema semántico (Figura 4): “there is a transition from a stage of acquisition in which there is reliance on translation equivalents between L1 and L2 to a stage in which direct concept mediation is possible” (Kroll y Tokowicz, 2005:545).

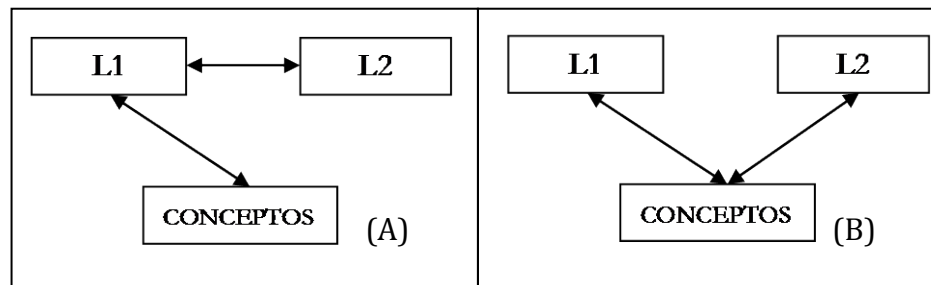


Figura 4. Modelos de asociación de palabras (A) y de mediación conceptual (B). Adaptado de Colomé (2000:20).

Para dar cuenta de este desarrollo, así como del hecho de que los bilingües traducen más rápido de la L2 a la L1 que en sentido contrario, Kroll y Stewart (1994) propusieron el denominado Modelo Jerárquico Revisado (*the Revised Hierarchical Model*), que integra las conexiones entre niveles representadas en los modelos de asociación de palabras y de mediación conceptual (los modelos jerárquicos), y establece dos supuestos fundamentales acerca de la fuerza de esas conexiones. Por un lado, asume que las conexiones entre la L1 y el nivel conceptual son más robustas que en el caso de la L2 y, por otro, propone que, si bien existen conexiones entre los dos léxicos, las que unen la L2 con la L1 son más fuertes que las que se dan en dirección opuesta (Heredia y Brown, 2008:235-236).

Existirían, por tanto, dos rutas distintas para acceder al nivel semántico en el caso de los bilingües no equilibrados: una ruta directa que uniría la L1 con el nivel conceptual y una ruta léxica que conectaría la L2 con la L1, y esta con el nivel conceptual. A medida que los hablantes adquieren mayor competencia en la L2, comenzarían a desarrollar la habilidad de procesar sus palabras sin mediación de la L1, pero, incluso en los bilingües más equilibrados, las conexiones entre las palabras de la L1 y los conceptos permanecen más fuertes que para la L2.

Por otra parte, dado que durante las primeras etapas de adquisición de la L2 el hablante aprovecha las conexiones de la L1 para acceder al significado de las palabras en la L2, se establece una fuerte conexión del léxico de la L2 al de la L1 que facilita la traducción en esa dirección: para un hablante nativo de español será más fácil traducir *dog* que buscar la palabra inglesa correspondiente a *perro*. Con el tiempo, puede darse una retroalimentación que conecte el léxico de la L1 al de la L2, pero estas conexiones serán más débiles que las de la L2 a la L1.

Como consecuencia de estos postulados, el modelo predice que en la traducción de la L1 a la L2 se necesitará más tiempo que en la traducción de la L2 a la L1, pues la primera requiere de mediación conceptual, mientras que la segunda puede hacerse directamente a partir de las representaciones léxicas de la L2 a las de la L1. A medida que aumenta el nivel de dominio en la L2, al reforzarse las conexiones entre las palabras de la L2 y los conceptos, se reduce la asimetría en la traducción (Figura 5)<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Si bien este modelo de organización de la memoria bilingüe es el más comúnmente aceptado, tampoco está exento de críticas. Por ejemplo, Brysbaert y Duyck (2010) cuestionan la independencia de los dos léxicos del bilingüe que propone el Modelo Jerárquico Revisado, debido a la evidencia a favor de un acceso léxico no selectivo, es decir, con coactivación de las dos lenguas. Sin embargo, un acceso no selectivo no implica necesariamente un léxico integrado para las dos lenguas: puede defenderse un nivel léxico con representaciones independientes para cada lengua y un acceso no selectivo a ellas (Kroll, van Hell, Tokowicz y Green, 2010).

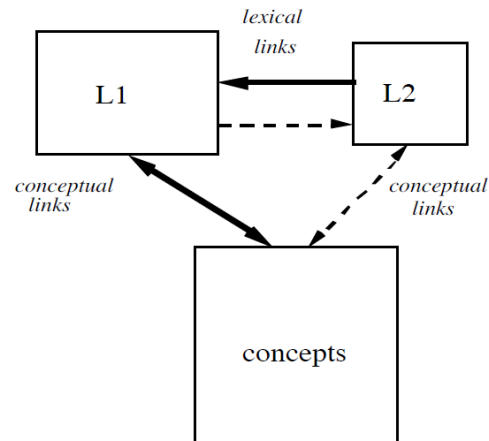


Figura 5. Modelo Jerárquico Revisado (MJR) de Kroll y Stewart (1994). Los trazos continuos representan conexiones más fuertes que los trazos discontinuos.

Una propuesta alternativa para explicar la asimetría en la traducción consiste en plantear una única ruta de acceso al nivel conceptual para las dos lenguas y una activación diferente para las representaciones semánticas distribuidas de las palabras de ambas lenguas. Así, Duyck y Brysbaert (2004) proponen una versión del Modelo de Rasgos Distribuidos (MRD) de De Groot (1992) en la que una representación léxica de la L1 activaría un mayor número de nodos en el nivel conceptual que la misma palabra de la L2, en el caso de bilingües no equilibrados. Al traducir de la L1 a la L2, la segunda palabra tendría más nodos activados en su representación que si la traducción fuera en la dirección opuesta (Figura 6). En cambio, los bilingües competentes no mostrarían esta diferencia en cuanto al número de nodos semánticos activados desde una u otra lengua.

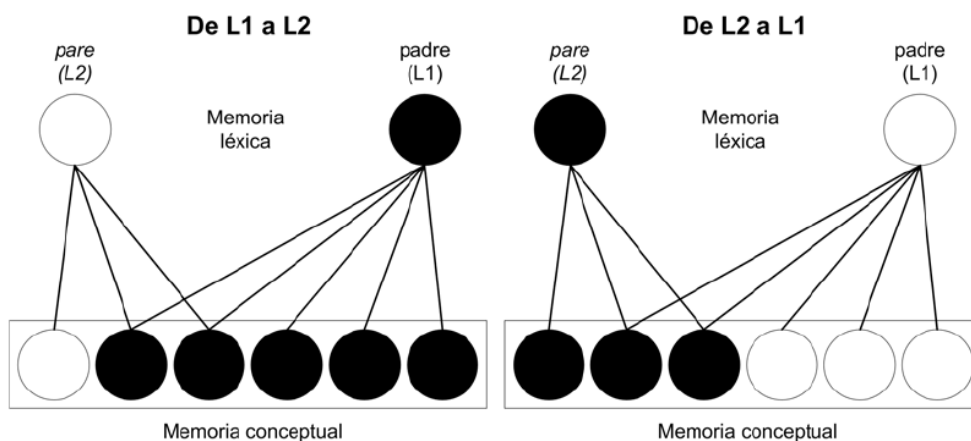


Figura 6. Modificación del Modelo de Rasgos Distribuidos para dar cuenta de las asimetrías en la traducción. Tomado de Guasch (2011:15).

En cualquier caso, ambos modelos de organización de la memoria bilingüe reconocen que, en los hablantes con un gran dominio de la segunda lengua, cada representación conceptual está conectada a sus correspondientes nodos léxicos en las dos lenguas. La producción léxica se iniciaría, como en el caso de los monolingües, con la activación de varias representaciones semánticas relacionadas y, desde este nivel conceptual, la activación se propagaría a los almacenes léxicos: la duda está en si se activan solo los nodos léxicos de la lengua en que se va a responder (con lo que la producción se equipararía a la del monolingüe) o si, por el contrario, se activan las representaciones léxicas correspondientes en ambas lenguas.

Aunque entre los primeros modelos de acceso léxico se asumía la existencia de un mecanismo que prevenía la activación de los nodos léxicos de la lengua que no se estaba usando, las propuestas más recientes plantean que la activación del sistema semántico se propaga a los dos lexicones<sup>27</sup>, especialmente cuando la producción se lleva a cabo en la L2<sup>28</sup>. De acuerdo con estas teorías, se

<sup>27</sup> Paralelamente, los trabajos iniciales de reconocimiento de palabras defendían la existencia de un “interruptor” (*switch*), que de manera automática centraba la atención en una de las dos lenguas, pero poco a poco se fueron encontrando pruebas de que el receptor trata de comparar los segmentos fonológicos u ortográficos que percibe con las cadenas almacenadas en ambos lexicones (Colomé, 2000:21).

<sup>28</sup> La activación de las dos lenguas (esto es, la activación no selectiva) ha sido ampliamente demostrada en las tareas que se realizan en la L2. En cambio, cuando la producción se hace exclusivamente en la L1, algunos experimentos han encontrado pruebas a favor de una



produce una activación en paralelo de las dos lenguas, de modo que los hablantes bilingües no solo han de seleccionar el nodo léxico adecuado, sino que también han de hacerlo en la lengua apropiada (Hoshino, 2006:12; Costa, 2008:206; Poarch, 2013:24).

Según el principio de activación en paralelo, una vez que una representación semántica es activada envía activación a sus correspondientes nodos léxicos en los dos lexicones del bilingüe y también a otras palabras semánticamente relacionadas en las dos lenguas. Por ejemplo, si un bilingüe inglés – español quiere nombrar la palabra *gato*, en español, se activarían el lema español, el inglés y otros lemas relacionados en ambas lenguas (*perro, dog, ratón, etc.*).

En este punto, el mecanismo de selección léxica ha de escoger el candidato con mayor nivel de activación, pero, dado que la palabra de la L1 y su traducción en la L2 comparten la representación semántica, ambas estarán altamente activadas. En palabras de Finkbeiner, Almeida, Janssen y Caramazza (2006:1075): “The «hard problem» in bilingual lexical access arises when translation-equivalent lexical representations are activated to roughly equal levels and, thus, compete equally for lexical selection” (Figura 7).

---

activación selectiva y relativamente inmune a las influencias de la L2 (Hoshino, 2006:15; Ruiz Navarro, 2007:32).

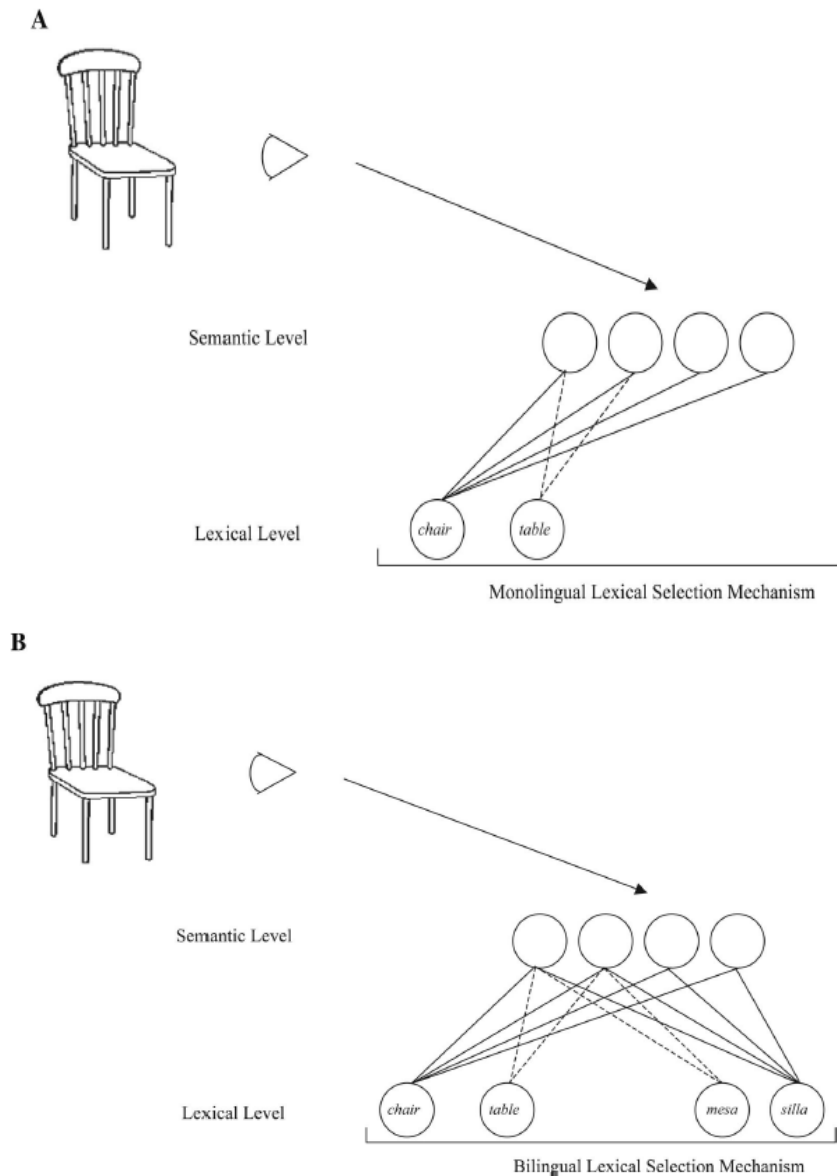


Figura 7. Selección léxica en hablantes monolingües (A) y en bilingües (B). En el primer caso, el ítem léxico pretendido está más activado, pero en los bilingües, la selección léxica resulta más compleja: el nodo léxico pretendido y su traducción presentan prácticamente el mismo grado de activación. Tomado de Finkbeiner, Almeida, Janssen y Caramazza (2006:1076).

Para explicar cómo se produce la selección léxica en hablantes bilingües se han propuesto dos soluciones: la selección específica de lengua (*the language specific selection hypothesis*) y la no específica (*the language non-specific hypothesis*). La primera propuesta (*the language specific selection hypothesis*) defiende que el mecanismo de selección considera únicamente la activación de los nodos léxicos correspondientes a la lengua que se está usando. Los nodos léxicos que

pertencen a la otra lengua son ignorados durante el proceso de selección y, por tanto, no compiten en dicho proceso (Costa, Miozzo y Caramazza, 1999).

En cambio, *the language non-specific hypothesis* considera que todas las representaciones léxicas activadas, las de las dos lenguas, van a entrar en competición para la selección léxica. Se asume la existencia de un mecanismo inhibitorio que disminuye la activación del nodo léxico de la lengua que no se está usando, de forma que aunque los dos lexicones estén activados, este mecanismo prevendría la selección de la palabra en la lengua equivocada, puesto que esta presentaría una menor activación (De Bot, 1992; De Bot y Schreuder, 1993; Green, 1998)<sup>29</sup>.

Green (1998), por ejemplo, plantea que cada representación léxica lleva asociada, en el nivel del lema, una etiqueta de lengua (*language tag*) que permite, a través de un mecanismo de control (*task schemas*), suprimir la activación de los lemas asociados a la lengua no pretendida. Según este modelo (*the Inhibitory Control model*), el sistema semántico activa los nodos léxicos de ambas lenguas, pero los de la lengua no deseada se desactivan de forma reactiva. Así, el esquema de tarea “nombrar en la L2” inhibiría los esquemas competidores (por ejemplo, “nombrar en la L1” o “traducir de la L2 a la L1”) y suprimiría la activación de todos los lemas de la L2 mediante las etiquetas de lengua. Esta inhibición es además proporcional al nivel de activación de los candidatos léxicos de la lengua incorrecta: cuanto más alta sea la activación de las representaciones léxicas en esa lengua, más inhibición se necesitará para evitar su producción. De este modo, cuando los hablantes tratan de nombrar un dibujo en la lengua que menos dominan, los procesos inhibitorios requeridos

---

<sup>29</sup> En la versión fuerte de la hipótesis de selección no específica se asume que el mecanismo inhibitorio es lo suficientemente potente como para suprimir del todo la activación de los nodos léxicos de la lengua que no se está usando, con lo que estos no interfieren realmente en la competición y ambas propuestas resultan, en este punto, equivalentes: en ambos casos, los nodos léxicos de la lengua que no está en uso no compiten, bien porque son ignorados por el mecanismo de selección (*language specific selection*), bien porque su nivel de activación es cero (*language non-specific hypothesis*, en su versión fuerte) (Costa *et al.*, 2000:420).

para modular la competición entre los candidatos de la L1 y de la L2 son mayores que los que se necesitan cuando la tarea se lleva a cabo en la L1<sup>30</sup>.

Costa y Santesteban (2004) plantean una propuesta para reconciliar ambas perspectivas basada en la competencia del bilingüe en la L2. Según estos autores, solo los hablantes más competentes usarían estrategias específicas de lengua, mientras que los menos competentes tendrían que inhibir la actividad de la lengua más dominante.

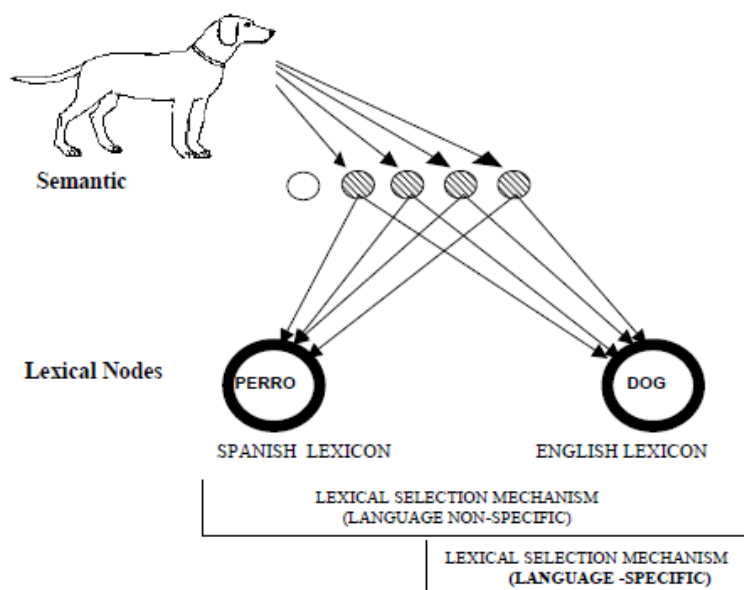


Figura 8. Ejemplo de las dos posturas sobre la selección léxica en bilingües. Tomado de Costa *et al.* (2000:413).

Asumen también que la selección no es específica de una lengua los modelos de Poulisse y Bongaerts (1994 *apud* Poulisse, 1997) y de La Heij (2005). A diferencia de los anteriores, en estos modelos la selección léxica no se basa en la actuación de mecanismos inhibitorios, sino que resulta de una activación diferencial. La especificación de la lengua que se va a usar forma parte del mensaje preverbal, de manera que el nodo léxico de esa lengua recibe más activación que su traducción desde el nivel semántico: “Conceptual

<sup>30</sup> En una línea similar, De Bot y Schreuder (1993) defienden la existencia de un mecanismo “verbalizador” que desglosa la información del nivel conceptual, en la que se incluye la lengua de respuesta. Como consecuencia, todas las palabras de la lengua especificada reciben activación, pero las de la otra lengua se van desactivando.

information and the language cue work together in activating lemmas of the appropriate meaning and language. In other words, language is one of the features used for selection purposes” (Poulisse, 1997:216). Poulisse y Bongaerts (1994 *apud* Poulisse, 1997) defienden un lexicón único, en el que las palabras de las dos lenguas se distinguen por medio de etiquetas y en el que la activación de base depende de su frecuencia: las palabras de la L1, al ser más frecuentes, necesitan menos activación que las de la L2 por parte del concepto para ser seleccionadas.

Por su parte, La Heij (2005) plantea también que el grado de activación de un nodo léxico nunca se va a aproximar al de su equivalente en la otra lengua: el mensaje preverbal, de naturaleza composicional, incluye toda una serie de rasgos conceptuales, entre ellos, uno que especifica la lengua deseada y que permite que el nodo léxico de la lengua pretendida se active con más intensidad. Así, si un bilingüe inglés – español pretende producir *perro*, el mensaje preverbal, en virtud de la especificación de que el español es la lengua deseada, enviará más activación a la representación léxica de *perro* que a la de *dog* (Figura 9). La selección se basa únicamente en el nivel de activación de las representaciones léxicas. Es lo que el autor denomina “complex access, simple selection”:

Access is complex in the sense that the preverbal message contains all the relevant information, including the intended language. During lexical access, not only the sought-for word, but also many semantically related words become activated, including words in the nonintended language. Lexical selection is a simple, local process that is only based on the activation levels of words (La Heij, 2005:302).

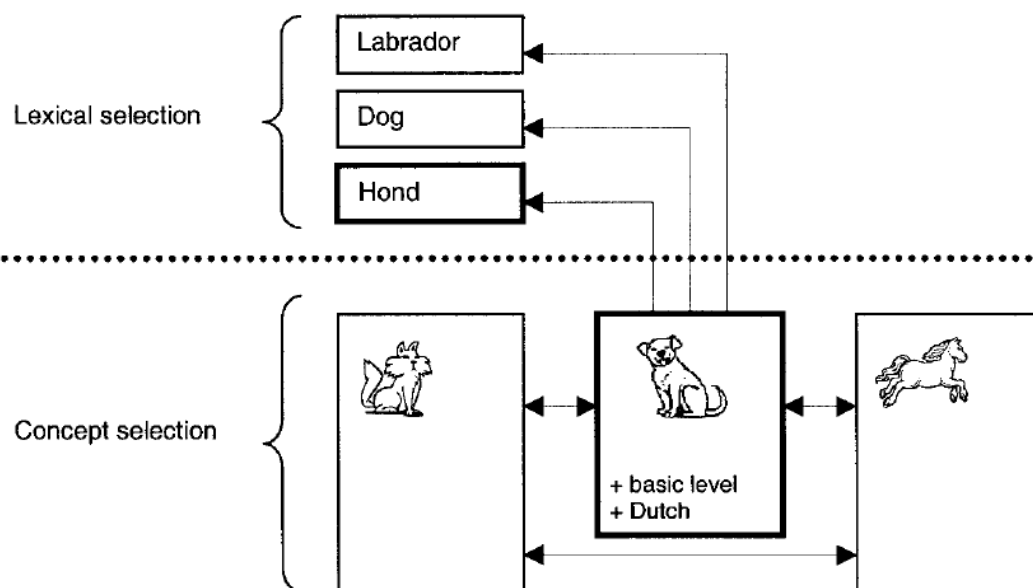


Figura 9. Representación del modelo de producción léxica en bilingües de La Heij (2005:303)

En cuanto a la activación de los segmentos fonológicos, esta se limita, según los modelos discretos, a los de la palabra seleccionada (los nodos léxicos no seleccionados no propagan activación a sus correspondientes segmentos fonológicos). En cambio, en los modelos de cascada, la activación fluye libremente por todo el sistema: todas las representaciones léxicas activadas envían una activación proporcional a sus segmentos fonológicos, incluidas las léxicas no seleccionadas de la lengua que no se está usando. En este punto, los resultados experimentales parecen favorecer a los modelos en cascada: “there appears to be enough experimental evidence to suggest that the activation of linguistic representations belonging to the non-response language reaches even the phonological level” (Costa, 2008:216).

Para investigar la activación de la información fonológica de las palabras no seleccionadas, Costa, Caramazza y Sebastian-Gallés (2000) llevaron a cabo un experimento en el que hablantes bilingües de español y catalán, y hablantes monolingües de español tenían que nombrar dibujos que se correspondían con traducciones cognadas (esto es, palabras con el mismo significado y formalmente semejantes en las dos lenguas del bilingüe, como *gato* y *gat*, por ejemplo) o no cognadas (*mesa* y *table*). Los resultados mostraron que en el grupo de bilingües la denominación de los cognados era más rápida, y esa

facilitación no se produjo en el grupo de monolingües. Parece, por tanto, que en los cognados la información fonológica compartida recibe una activación mayor, proveniente de las dos lenguas del bilingüe.

Además, repitieron la tarea con otros dos grupos de bilingües: bilingües con un mayor dominio del español y bilingües más competentes en catalán. Todos los participantes debían nombrar los dibujos que les presentaban en español. Ambos grupos nombraban las palabras cognadas más rápido que las no cognadas, pero este efecto fue mayor en el grupo en que el español era la lengua no dominante.

Tomados en conjunto, estos experimentos apoyan los postulados de los modelos en cascada y la coactivación de palabras de la lengua que no está en uso hasta el nivel fonológico, por un lado, y, por otro, en el proceso de producción de la L2, relacionan la mediación de la L1 con el dominio de la L2, con una mayor mediación en los niveles más bajos de adquisición de la segunda lengua.

Según se ha descrito, el proceso de producción de palabras en una segunda lengua difiere sustancialmente del que posibilita la producción en una lengua materna. De hecho, se han encontrado diferencias incluso en las regiones cerebrales implicadas. Bialystok, Craik y Luk (2008:525) comentan el trabajo de Hernández y Meschyan (2006), en el que se comprueba que cuando los hablantes bilingües nombran imágenes en su lengua no dominante registran actividad en dos áreas frontales (en concreto, en la corteza prefrontal dorsolateral izquierda y en la corteza cingulada anterior), pero el patrón es diferente cuando la tarea se lleva a cabo en la L1. De acuerdo con los resultados de Rodríguez-Fornells *et al.* (2005 *apud* Bialystok, Craik y Luk, 2008:525) esas regiones tampoco intervienen en el caso de hablantes monolingües. Estos autores concluyeron que la tarea de denominación para un bilingüe conlleva un conflicto entre sus dos sistemas lingüísticos que repercute en el tiempo de respuesta y en la precisión. Para compensarlo, se recurre a la corteza frontal, responsable de la función ejecutiva.

En definitiva, los procesos psicológicos (e incluso neuroanatómicos) implicados en una tarea de disponibilidad en una segunda lengua no coinciden con los que sustentan la producción de léxico disponible en lengua materna. Cabe suponer, por tanto, que los factores cognitivos que determinan qué vocablos son más o menos disponibles podrían verse alterados cuando la tarea se realiza en una lengua extranjera. Dado que el léxico de la L1 media en el proceso de producción de la L2, especialmente cuando la competencia en la L2 no es muy alta, es plausible que sus características afecten a la disponibilidad de los vocablos de la segunda lengua. Para comprobar qué variables cognitivas influyen en la disponibilidad en una segunda lengua, en el apartado siguiente se replantea, con un grupo de hablantes de inglés – español con un nivel intermedio en la L2, el experimento que Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006) llevaron a cabo con hablantes nativos.

### **1.3. Factores cognitivos de la disponibilidad léxica**

Con el fin de establecer qué variables cognitivas determinan la disponibilidad de una palabra, Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006) tomaron en consideración seis factores: la edad de adquisición de la palabra, la familiaridad del concepto, la facilidad con que la palabra evoca una imagen, la tipicidad, la frecuencia de la palabra y su longitud. Tras diversos análisis, encontraron que las palabras que eran ejemplos típicos de una categoría, que se correspondían con conceptos familiares y que habían sido adquiridas tempranamente eran significativamente más disponibles que las que resultaban ejemplos atípicos, poco familiares y se habían adquirido más tarde. La frecuencia, la longitud de la palabra y la imaginabilidad, por el contrario, no resultaron significativas en la predicción de la disponibilidad léxica<sup>31</sup>.

Estos mismos factores se han tenido en cuenta en este trabajo para comprobar si la disponibilidad léxica en una segunda lengua se ve afectada por

---

<sup>31</sup> El hecho de que la frecuencia no condicione significativamente la disponibilidad respalda las ideas que impulsaron los primeros trabajos de léxico disponible, esto es, la falta de una correspondencia exacta entre el vocabulario disponible y el vocabulario frecuente.



las mismas variables que la disponibilidad en la lengua materna. En cuanto a la edad de adquisición, junto a la edad en que se adquieren las palabras en la L1, se considera el orden en que se aprendieron las palabras de la L2, puesto que, tal y como defienden Izura y Ellis (2002, 2004), cuando la L2 se aprende después de la infancia, la secuenciación del vocabulario no se corresponde exactamente con el orden en que se adquiere el léxico de la L1. En palabras de Kroll y Tokowicz (2005:543), “for late L2 learning, the AoA [*age of acquisition*] of an L2 word does not simply inherit the AoA of its translation equivalent”.

Parte del vocabulario de los niños consiste en palabras relacionadas con juguetes, cuentos o rutinas diarias (por ejemplo, *muñeca, hada, dragón, biberón, pañal*, etc.). Una vez superada la infancia, estos términos pierden relevancia y se aprenden relativamente tarde en la lengua extranjera. A su vez, los adolescentes o adultos que estudian una lengua aprenden muy pronto palabras que no forman parte del repertorio léxico infantil, por ejemplo, palabras relacionadas con la supervivencia en un país extranjero, como la tramitación de documentos, la identificación personal o la organización de su dinero (*pasaporte, dirección, caro, cajero automático*, etc.). En este sentido, Izura y Ellis (2002, 2004) han demostrado que la edad de adquisición de la L2 influye en las tareas léxicas realizadas en la L2 (en concreto, en la denominación de dibujos y en las tareas de decisión léxica), mientras que la EdA de la L1 no condiciona la identificación de palabras de la L2.

Por otro lado, teniendo en cuenta los modelos de acceso léxico y de organización de la memoria bilingüe descritos en el apartado anterior, se ha sumado una nueva variable a las seis contempladas por Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006). Se plantea que el grado de semejanza formal entre la palabra de la L1 y su traducción en la L2 repercutirá en la disponibilidad de esta última. Es decir, que el hecho de que ambas palabras sean cognados favorecerá una mayor disponibilidad de la palabra de la L2.

Numerosos trabajos han dado cuenta de la ventaja de procesamiento que muestran los cognados. En general, se ha comprobado que las palabras cognadas se reconocen y se producen más rápido que las no cognadas. Esta

ventaja de procesamiento se denomina comúnmente el efecto de facilitación de los cognados (*the cognate facilitation effect*) y se ha manifestado en una gran variedad de tareas, por ejemplo, en tareas de denominación de dibujos, de traducción, de asociación de palabras o de decisión léxica (Sarrander, 2011:27). Además, se ha comprobado con diversas lenguas y con hablantes de distintos niveles de competencia en la L2.

Así, como apuntábamos en el apartado anterior, Costa *et al.* (2000) encontraron una facilitación significativa para las dos lenguas (aunque la magnitud del efecto era mayor en la L2 que en la L1) con bilingües muy competentes de español y catalán. En la misma línea, Hoshino y Kroll (2008) compararon los resultados de un grupo de bilingües de español – inglés con los de otro grupo de bilingües de japonés e inglés, ambos altamente competentes y con un tiempo de inmersión considerable en el contexto de la L2 (de 28 a 40 meses). Estos autores obtuvieron un efecto facilitador de los cognados tanto en la L1 como en la L2 para ambos grupos de bilingües. Es decir, el efecto de las palabras cognadas resultó significativo incluso entre lenguas con diferentes sistemas de escritura.

En cambio, Kroll, Dijkstra, Janssen y Schriefers (2000, *apud* Costa, 2008), al estudiar un grupo de bilingües de holandés – inglés no equilibrados, encontraron que los cognados se nombraban más rápido solo si la tarea se realizaba en la L2, pero que este efecto no se apreciaba cuando la tarea se llevaba a cabo en la L1. Los participantes de este trabajo, como los del nuestro, habían aprendido la L2 en la escuela, como una lengua extranjera, y llevaban poco tiempo expuestos al *input* de la L2 en comparación con los bilingües de los estudios anteriores.

A la vista de estos resultados, se deduce que la facilitación de las palabras cognadas puede verse afectada por el nivel de competencia y por el tiempo de exposición a la L2 o el contexto de aprendizaje. El uso continuado de las dos lenguas en situaciones diversas y el cambio constante de una a otra pueden favorecer la permeabilidad entre las dos lenguas durante la producción, por lo que el grado de semejanza formal entre las traducciones podría ser una

variable relevante para los estudios de disponibilidad que se llevan a cabo en comunidades bilingües, tanto en la lengua materna como en la segunda lengua. Por el momento, en el apartado siguiente se comprueba si influye significativamente en la producción de léxico disponible en una lengua extranjera con bilingües no equilibrados.

### 1.3.1. Metodología

#### 1.3.1.1. Participantes

Cuarenta y tres estadounidenses, estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), completaron voluntariamente la encuesta de disponibilidad. El grupo de participantes estaba compuesto por 11 hombres y 32 mujeres, con una media de edad de 20,21 años (entre 17 y 23 años). En el momento en que se pasó la prueba de disponibilidad, los participantes acudían a clases de español de nivel intermedio (B1 y B2) impartidas por Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca.

Al finalizar la tarea cada voluntario estimó su competencia en español en una escala de 7 puntos en la que 1 representaba un nivel de español *muy bajo* y 7, un nivel de español *como un hablante nativo*. A partir de la media obtenida de las puntuaciones que se adjudicaron en cada una de las destrezas (*Reading, Listening, Speaking y Writing*) cada estudiante fue adscrito a un nivel según la siguiente escala: A1: entre 1 y 2 puntos de media; A2: entre 2,1 y 3 puntos de media; B1: entre 3,1 y 4 puntos de media; B2: entre 4,1 y 5 puntos de media; C1: entre 5,1 y 6 puntos de media, y C2: entre 6,1 y 7 puntos de media. La puntuación de todos los participantes alcanza un 4,47 de media, lo que se correspondería aproximadamente con un nivel B2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

Asimismo, todos ellos iniciaron el aprendizaje del español en un contexto escolar, mayoritariamente durante la preadolescencia o adolescencia, y, en el momento en que realizaron la prueba, habían estado poco tiempo inmersos en un país de habla hispana, en concreto, menos de doce semanas.

En cuanto al nivel sociocultural, concebido como una variable bidimensional en la que se integran el nivel educativo de los padres y la profesión<sup>32</sup>, el 74,4% de los encuestados pertenecía a un nivel medio-alto o alto.

### 1.3.1.2. Materiales y procedimiento

#### Prueba de disponibilidad

Se seleccionaron cuatro de los 16 CI tradicionales, los mismos que se emplean en Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006): *Partes del cuerpo humano*, *Ropa*, *Muebles* y *Animales*<sup>33</sup>. Estos cuatro centros se corresponden con algunas de las categorías más frecuentemente utilizadas en los experimentos psicolingüísticos (*Muebles* y *Ropa*, Rosch y Mervis, 1975; Larrochelle y Pineau, 1994; *Partes de la anatomía humana*, Larrochelle *et al.*, 2000; *Muebles*, Storms, Boeck y Ruts, 2000; *Muebles*, *Animales* y *Ropa*, Warrington y McCarthy, 1987; *Animales* y *Partes del cuerpo*, Tranel *et al.*, 1997; *Animales*, Chang *et al.*, 1993; Troyer *et al.*, 1997; Kempler *et al.*, 1998; Acevedo *et al.*, 2000).

Se crearon cuatro órdenes distintos de presentación de los estímulos temáticos<sup>34</sup>. Cada cuestionario constaba de dos partes: una primera parte destinada a la recogida de vocablos disponibles en cada una de las cuatro

---

<sup>32</sup> A cada uno de los ponderadores, nivel educativo y profesión, se le asigna un valor y la suma de los dos ponderadores paternos y los dos maternos constituye el nivel sociocultural: menos de 9 puntos, nivel sociocultural bajo; 10-12 puntos, nivel medio-bajo; 13-16, nivel medio-alto, y más de 17 puntos, nivel sociocultural alto. Para la profesión, se emplea la siguiente escala (Hernández Muñoz, 2005): 1 = infraocupados o parados, 2= obreros no cualificados y amos de casa, 3= empleados cualificados y pequeñas empresas, 4 = profesiones liberales, 5 = grandes directivos. Para el nivel de instrucción, se toman estos valores: 1 = analfabetos o semianalfabetos, 2 = estudios primarios, 3 = bachillerato o formación profesional, 4 = estudios medios, 5 = estudios superiores.

<sup>33</sup> En ese trabajo se incorpora además el centro de interés *Inteligencia*, que no forma parte del *Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible*, por su carácter abstracto. Hemos decidido no contar con este CI en este estudio porque su concepción categorial es más difícil de determinar, especialmente cuando la tarea ha de hacerse en una segunda lengua.

<sup>34</sup> Estos fueron: *Ropa – Muebles – Partes del cuerpo – Animales*; *Muebles – Animales – Ropa – Partes del cuerpo*; *Partes del cuerpo – Ropa – Animales – Muebles*; *Animales – Partes del cuerpo – Muebles – Ropa*.

categorías citadas y una segunda parte en la que el informante debía responder a una serie de preguntas de carácter sociológico formuladas en su lengua materna para facilitar la tarea (anexo 1.1).

En la parte superior de cada hoja aparecía el nombre de la categoría semántica que debía ser respondida, seguida de una tabla con las columnas numeradas (véase el anexo 1.2). Cada 30 segundos los participantes oían un pitido que les indicaba que debían continuar aportando ejemplos de la categoría propuesta en la columna siguiente<sup>35</sup>. Había un total de 8 columnas (4 minutos) en cada categoría, pero para este estudio solo se han tomado las palabras proporcionadas en las cuatro primeras (en los 2 primeros minutos), en consonancia con el tiempo concedido en el estudio de Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006).

Todos los participantes escucharon las mismas instrucciones para la realización de la prueba a través de una grabación. Estas pueden consultarse en el anexo 2.1. Las personas encargadas de repartir los cuestionarios se aseguraron de que todos habían entendido correctamente su funcionamiento y pusieron como ejemplo la categoría *colores*, según se ha procedido en gran parte de los trabajos de léxico disponible.

Se recogió un total de 45 encuestas, pero dos se descartaron por estar contestadas de forma inadecuada: en una de ellas el informante comienza proporcionando nombres de colores (la categoría propuesta como ejemplo) ante el primer estímulo temático (*Ropa*, en ese caso) durante el primer minuto de la prueba; en la otra, las dos primeras categorías aparecen en blanco.

Una vez obtenidas las respuestas de los informantes, se realizó el proceso de estandarización de las palabras producidas según los criterios de edición establecidos por Hernández Muñoz (2004), que pueden consultarse a continuación. Después de este proceso de edición, los listados se

---

<sup>35</sup> Esta forma de proceder en la recogida de datos se debe a que las respuestas de estos participantes pretendían usarse también para otros análisis, como se verá más adelante (capítulo 2).

incorporaron al banco de datos de *Dispolex.com*, donde se procesaron para obtener los listados generales por centro de interés. De esta forma se obtuvo la disponibilidad de los 295 vocablos resultantes de las 1939 expresiones aportadas por los 43 informantes estadounidenses que completaron la encuesta (véase el anexo 3.1).

### *Criterios de edición generales*

- a) Se eliminan las palabras repetidas, los artículos que introducían sustantivos y los enunciados que no corresponden a unidades léxicas lematizables, sino a comentarios subjetivos como *no sé más*.
- b) Se modifica la ortografía según los principios de la Real Academia Española (DRAE, 2001, en línea). En el caso de que el DRAE admita dos formas (*pijama/piyama*) se lematiza con la que haya sido dada por mayor número de informantes (*pijama*), incluso cuando no es la variante preferida por la Academia (*biguana*). No obstante, hemos incumplido este criterio con el vocablo *cebra*, lematizado con la grafía *c*, a pesar de que los informantes actualizaron mayoritariamente *zebra*. Se ha optado por lematizarlo en la forma preferida por la Academia (*cebra*) porque la grafía *zebra* está marcada como desusada y su actualización por parte de los aprendientes de ELE parece deberse a que se corresponde con la grafía en su LM.
- c) Se mantiene la mayor cantidad posible de la información aportada por los hablantes. Este es uno de los presupuestos que comparte el grupo de trabajo de la Universidad de Salamanca y ha sido enunciado como *fidelidad al corpus* (Hernández Muñoz, 2004:29, 2005:258)<sup>36</sup> o *mantenimiento de la información* (Bartol, 2006:1077). Esto supone un respeto hacia las formas dadas por los hablantes y una conservación de toda la información lingüística y cultural. En concreto:

---

<sup>36</sup> Este principio también lo asumen otros investigadores ajenos al grupo salmantino, como, por ejemplo, Gómez Devís (2003).

- Se mantienen todas las palabras dadas por los informantes, pertenezcan directamente al campo léxico estudiado o sean fruto de asociaciones secundarias, incluso aquellas palabras que no se han encontrado registradas en ninguno de los diccionarios consultados o que contienen errores como *liopardo*. Únicamente se prescinde de aquellas entradas que no se reconocen como palabras españolas.
- Asimismo, se mantienen todas las especificaciones (*mesa, mesa de la televisión, mesa para comer, etc.*).

d) Variantes morfológicas

- Variantes flexivas. Si una palabra aparece registrada en un único número (singular o plural) se conserva en el número en que ha sido producida. Del mismo modo, si solo han sido registradas en un género, conservan este en los listados finales. Cuando una palabra aparece mencionada en singular y en plural se lematiza en singular indicando la terminación plural mediante el signo diacrítico de la barra: *brazo/s*. Si hay variación genérica se hace constar con el mismo procedimiento: *cordero/a*.

Podremos encontrar, por lo tanto, en la categoría *Ropa*, formas como: *blusa* (dada solo en singular), *calcetines* (dada solo en plural) o *pendiente/s* (recogida en singular y en plural).

Las palabras que en el diccionario académico aparezcan como entradas diferentes no se incluyen en el mismo lema, sino que conservan su entrada particular: *refrigerador, refrigeradora*.

- Variantes derivativas. En cuanto a la derivación apreciativa, al igual que en todas las investigaciones sobre léxico disponible, se conservan solo los diminutivos y aumentativos lexicalizados,

mientras que los restantes se sustituyen por la forma base: *mesilla* se conserva frente a *mesa*, pero *osito* se unifica en *oso*.

- e) Los acortamientos se reúnen en la forma plena y se delimitan mediante paréntesis: *tele(visión)*. En el tratamiento de los grupos sintagmáticos también los paréntesis son los encargados de marcar la falta de uno de los componentes de la lexía, siempre y cuando la ausencia o presencia de este elemento no modifique el significado de la unidad léxica: *zapatos de tacón* y *zapatos de tacón alto* se lematizan en *zapatos de tacón (alto)*. Si combinamos los criterios d) y e), en este corpus encontraremos formas como *(pantalón/es) corto/s*.
- f) Los extranjerismos se han editado con la ortografía con que se recogen en el DRAE (2001, versión en línea), el CLAVE (<http://clave.librosvivos.net/>) o el DEA (Seco, Andrés y Ramos, 1999) (*jeans, shorts, suéter, toilet*). Para los extranjerismos que no aparecían en estos diccionarios se ha documentado su uso a través del CREA (<http://corpus.rae.es/creanet.html>). Por este motivo se ha mantenido *jacket*<sup>37</sup>, actualizado por un único informante en el campo de *Ropa*, habiendo registrado previamente *chaqueta*.

### *Criterios de edición para cada uno de los centros de interés*

#### Partes del cuerpo

Como en la mayor parte de las investigaciones, este es un centro de interés que no presenta excesivas dificultades en el proceso de lematización. Solo

---

<sup>37</sup> El diccionario CLAVE incluye este lema entre sus entradas, pero con la acepción de “Torre petrolífera fija en el mar”. No obstante, se documentan ejemplos de su uso con la acepción de *chaqueta*, como los siguientes:

“[...] nuestro cuate Huevo, vestido de jacket y pantalón a rayas, plastrón y fistol de perla, la recordó mientras intentaba afinar a la orquesta de siete piezas contratada para los festejos quinceañeros de Penny López” (Carlos Fuentes, *Cristóbal Nonato*, p. 375).

“Los compinches se rieron, sin quitar la vista de la mano de Juan en el bolsillo de la jacket” (Samuel Rovinski, *Herencia de sombras*, p. 240).



queremos destacar que mantenemos las diferencias entre la variación numérica en *pecho*, *pechos*, como en Hernández Muñoz (2004), y que se han desechado los términos: *botón del estómago* (traducción literal del inglés *belly button*), *cincha*, *esquina*, *piedras*, *terrena*, *rodeos*, *rodio* y *lunas* (consideradas errores).

## Ropa

En este centro de interés hemos utilizado los paréntesis para unificar las lexías complejas (*pantalón/es*) *corto/s*, *zapatos de tacón (alto)* y (*blue*) *jeans*. Se mantienen los derivados de *camisa/s*: *camiseta/s*; de *chanclas*: *chancletas*; de *zapatos*: *zapatillas*, etc.

Se conservan también todos los grupos registrados, algunos de ellos dudosos, como *zapatos de tenis*, *vestido de matrimonio*, *ropa atlética* o *ropa para dormir*. Los dos primeros aparecen documentados en el CREA: “Le prometí acompañarla a probarse su vestido de matrimonio, ¿sabes que se va a casar?” (Santiago Gamboa, *Páginas de vuelta*, p. 332); “Alberto mete sus pies en los zapatos de tenis, tira sin ganas los cordones del derecho para hacerse el lazo” (Nut Arel Monegal, *Para un jardín en otoño*, p. 68).

## Muebles

Este centro de interés es el que más términos ajenos a la categoría ha suscitado. Junto con muebles propiamente dichos se han registrado y mantenido nombres de electrodomésticos (*horno*, *lavadora*, *microondas*, *frigorífico...*), partes de la casa (*aseos*, *dormitorio*, *cuarto...*), material escolar (*carpeta*, *papel*, *bolígrafo*, *lápiz...*), utensilios para la comida (*plato*, *cuchillo*, *taza...*), etc., así como creaciones individuales un tanto dudosas como *fotos de pared*.

Por otro lado, a diferencia de otras investigaciones, este CI fue enunciado como *Muebles* en lugar de *Los muebles de la casa*, con lo que aparecen registrados términos como *pizarra* o *pupitre*, que no se encuentran en otros listados al no tener cabida bajo la segunda etiqueta categorial.

Se mantienen *refrigerador* y *refrigeradora* como dos entradas diferentes porque así los recoge el DRAE (2001, en línea). No obstante, *fregadera* no se lematiza como *fregadero*, a pesar de que la variante femenina no aparece en el DRAE (2001, en línea), según los criterios establecidos por Hernández Muñoz (2004).

En cuanto a la derivación apreciativa, Samper Padilla (1998:320) justificaba el hecho de mantener las tres formas *mesa*, *mesilla* y *mesita* porque *mesita* no equivalía a mesa pequeña, sino a *mesilla*. Así lo hemos hecho nosotros, puesto que en el DRAE (2001, en línea) también aparecen los dos diminutivos lexicalizados.

Por último, *escritor* se ha lematizado como *escritorio* y se ha eliminado del análisis la palabra *Basora*, que podría haberse interpretado como *basura*, pero que en cualquier caso no pertenece de forma estricta a la categoría.

## Animales

Se conserva la forma *gallino*, citada por un informante tras *gallina*, porque aparece registrada en el DRAE (2001, en línea), aunque dicho informante probablemente tuviera la intención de anotar *gallo*. Se mantiene igualmente *pesca* por tratarse de un regionalismo de la zona de Salamanca equivalente a *pescado*. En cambio, se considera un error de escritura el término *pesce* y se unifica junto a *pez* o *peces*, a pesar de que está incluido en el diccionario académico (si bien marcado como desusado).

Como asociaciones secundarias en este centro de interés pueden citarse *océano*, *tierra*, *selva* o *zoológico*. Se han considerado errores y, en consecuencia, se han eliminado del corpus inicial los términos *parót*, *sharkos*, *rodiente*, *cuervo* y *galletas*.

## VARIABLES PREDICTORAS DE LA DISPONIBILIDAD

El siguiente paso fue determinar, para cada vocablo, el número de sílabas y los índices de tipicidad, edad de adquisición, frecuencia, imaginabilidad, familiaridad y grado de semejanza formal entre las traducciones (*cognateness*).

Estos indicadores se obtuvieron por medio de cuestionarios en línea diseñados a través de la página [www.kwiksurveys.com](http://www.kwiksurveys.com). En todos ellos, además, se solicitaba a los participantes toda una serie de datos sociológicos.

Entre los 295 vocablos aportados por los encuestados, 6 aparecían en dos CI distintos: *bolsa* (en *Ropa* y en *Muebles*), *cuello* (en *Partes del cuerpo* y en *Ropa*), *pantalones* (en *Ropa* y en *Muebles*), *reloj* (en *Ropa* y en *Muebles*), *ropa* (en *Ropa* y en *Muebles*) y *espejo* (en *Muebles* y en *Ropa*). Por ello, las encuestas de orden de adquisición, frecuencia, imaginabilidad, familiaridad y traducción están integradas por 289 ítems, a diferencia de la de tipicidad (ya que se juzga por categorías) y la de similitud, que cuenta con un mayor número de entradas debido a que se trata de juzgar la semejanza entre el vocablo español y su traducción o traducciones.

Los vocablos que presentaban variación de género o número en el corpus de disponibilidad se incluyeron en la forma en la que habían sido registrados por un mayor número de informantes. En caso de empate se optaba por el masculino y singular.

1. Tipicidad. Para obtener el índice de tipicidad se elaboró un cuestionario en línea con las 295 palabras diferentes actualizadas en el test de disponibilidad léxica. Estas fueron presentadas junto con su traducción inglesa bajo la etiqueta categorial ante la que habían sido evocadas y tanto su orden como el de los propios centros de interés se distribuían aleatoriamente con cada nuevo informante. Las palabras se presentaron, por tanto, separadas en cuatro listas: una por cada categoría semántica estudiada (*Animales*, *Partes del cuerpo*, *Ropa* y *Muebles*).

Los participantes debían estimar la tipicidad de cada vocablo en su categoría correspondiente mediante una escala del 1 al 7 en la que 1 significaba que se trataba de un ejemplo muy malo para la categoría propuesta y 7, un ejemplo muy bueno. No obstante, se incluyó una columna más (numerada como 0) por si los informantes desconocían el significado del término que debían valorar. Las instrucciones, redactadas en inglés, se tomaron del artículo de

Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006), quienes a su vez se basaron en las proporcionadas por Hampton y Gardiner (1983). Pueden consultarse en el anexo 2.2. Las palabras *manzana* y *coco* fueron dadas como ejemplos típico y atípico, respectivamente, de la categoría *frutas*.

Veinticinco participantes de origen estadounidense (9 hombres y 16 mujeres) con una media de edad de 20 años (rango de 17 a 27 años) completaron esta encuesta. Su dominio del español como L2, estimado por ellos mismos en una escala de siete puntos, alcanzó una media de 4,76. La fiabilidad de la prueba fue de 0,91 sobre 1.

2. Edad de adquisición. Los valores para la edad de adquisición de la L1 se tomaron del trabajo de Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006). Los de la L2 se obtuvieron mediante un cuestionario en línea en el que los vocablos se presentaban de forma aleatoria ante cada informante sin hacer referencia al campo nocional en que habían sido producidos.

A diferencia del test realizado en el estudio de Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006), en el que se pedía a los participantes que valoraran la edad a la que pensaban que aprendieron cada una de las palabras seleccionadas, en este caso se les pidió que estimaran el momento en que aprendieron los distintos vocablos a través de una escala de 7 puntos en la que 1 se refería al primer año en que estudiaron español y 7, al undécimo o superior. De nuevo se les dio la opción de manifestar que no conocían el significado de la palabra propuesta. Las instrucciones aparecían en inglés y pueden consultarse en el anexo 2.3.

Completaron esta encuesta veinticuatro estudiantes de ELE de origen estadounidense, 8 hombres y 16 mujeres, con una media de edad de 20 años (rango de 17 a 25 años). Su competencia en español, valorada por ellos mismos, alcanzó una media de 5,1 puntos sobre 7. La fiabilidad de esta prueba resultó de 0,73.

3. Frecuencia. Se han considerado cuatro medidas de frecuencia: una de frecuencia escrita, dos para ponderar la frecuencia en la lengua hablada

(frecuencia oral y frecuencia de subtítulos) y otra medida de frecuencia subjetiva.

Los valores de frecuencia escrita se han tomado del *Diccionario de frecuencias* de Alameda y Cuetos (1995). Este diccionario está basado en un corpus de dos millones de palabras seleccionadas a través de 606 textos contenidos en novelas (50%), ensayos (15%), prensa (25%) y artículos científicos (10%), publicados entre 1978 y 1993. Para cada vocablo se calculó una suma de la frecuencia escrita de las distintas variantes morfológicas (género y número) y se dividió entre dos para presentarla por millón de palabras. Para los compuestos se sumó la frecuencia de los elementos léxicos que los integraban (se excluyeron los de contenido gramatical) y se realizó una media armónica. En cuanto a los verbos, se sumaron las frecuencias de todas las formas, personales y no personales, registradas en el diccionario<sup>38</sup>.

Para la frecuencia oral se utilizó el trabajo de Alonso, Fernández y Díez (2011), en el que se proporcionan valores de frecuencias absolutas y relativas para 67 979 palabras, extraídas de un corpus de más de tres millones. Para confeccionarlo se llevaron a cabo 913 grabaciones, en su mayoría, de programas de radio y de televisión.

Los valores de frecuencia de subtítulos se tomaron del corpus de Cuetos, Glez-Nosti, Barbón y Brybaert (2011), que consta de más de 94 000 palabras y se basa en un total de 41 millones, obtenidas a partir de los subtítulos de películas y de series de televisión emitidas entre 1990 y 2009.

Por su parte, la frecuencia subjetiva se midió a través de un test en línea en el que los participantes (5 hombres y 8 mujeres de origen estadounidense, con una media de edad de 21 años y una competencia en español de 5,13) debían

---

<sup>38</sup> Nuestra forma de considerar la frecuencia difiere del procedimiento que siguieron Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006), quienes tomaron únicamente el valor de la frecuencia escrita de una variante (singular y masculino en caso de que la palabra presentara variación genérica) y lo dividieron entre dos, si bien en la sección dedicada a la metodología explican que utilizan la media aritmética de las distintas variantes morfológicas dividida entre dos.

valorar con qué asiduidad tenían contacto con cada una de las 289 palabras estudiadas. Esta estimación se realizó mediante una escala de 7 puntos en la que 1 significaba muy infrecuente y 7, muy frecuente. Si no conocían el significado de alguna entrada podían señalarlo seleccionando la columna 0. Las instrucciones que recibieron pueden consultarse en el anexo 2.4. Las palabras se presentaban al azar, con una distribución diferente para cada encuestado, y no se relacionaban con la categoría semántica de origen. La fiabilidad fue de 0,79.

4. Imaginabilidad. Al igual que para la obtención de los índices anteriores, los participantes valoraron la imaginabilidad de las palabras del cuestionario correspondiente en una escala que iba del 1 (muy difícil evocar una imagen mental de la palabra) al 7 (muy sencillo), de acuerdo con las instrucciones empleadas por Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006) (anexo 2.5). Se pusieron como ejemplos las palabras *manzana* e *inteligencia*: con la primera resulta muy fácil evocar una imagen mental, al contrario que con la segunda. Nuevamente, las distintas entradas se ordenaban al azar con cada informante, y estos tenían la posibilidad de marcar que desconocían el significado de algunos de los términos. Veinte estudiantes de ELE (6 hombres y 14 mujeres), con una edad media de 20 años y un nivel de español de 4,77 sobre 7 (estimado por ellos mismos), completaron esta encuesta. La fiabilidad fue de 0,84.

5. Familiaridad. Los valores de esta variable se obtuvieron a partir de las estimaciones de diecinueve estadounidenses (8 hombres y 11 mujeres), con una media de edad de 20 años (rango de 17 a 27 años) y con un nivel medio de español de 4,86, calculado por ellos mismos sobre una escala de 7 puntos. Se les pidió que juzgaran la familiaridad del concepto al que se refería cada una de las 289 palabras estudiadas, a partir de una escala de 7 puntos. Si consideraban que la palabra presentada aludía a un concepto que utilizaban varias veces al día debían otorgarle un 7, mientras que si se trataba de un concepto en el que pensaban menos de una vez al mes, debían puntuarla con un 1. Las instrucciones se basaron en las de Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006), pero redactadas en inglés, tal y como aparecen en el anexo 2.6. *Llave* se

puso como ejemplo de concepto muy familiar y *corona*, de poco familiar. Las palabras se ordenaron aleatoriamente, con una distribución diferente para cada informante. Esta prueba tuvo un índice de fiabilidad de 0,88.

6. Longitud de palabra. Siguiendo el procedimiento utilizado en Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006), este valor se ha calculado contando el número de sílabas de cada una de las palabras.

7. Grado de semejanza formal entre las traducciones. Para la identificación de cognados se utilizó una tarea de similitud, de acuerdo con trabajos previos como los de De Groot y Nas (1991), Lotto y De Groot (1998), Friel y Kennison (2001), Tokowicz *et al.* (2002) o Montelongo *et al.* (2009), entre otros. Se pidió a un grupo de hablantes bilingües de inglés americano – español (3 hombres y 9 mujeres), con una media de edad de 19 años y un nivel de español de 4,96 sobre 7, que valoraran la similitud entre las palabras españolas obtenidas en la encuesta de disponibilidad léxica y sus correspondientes traducciones. Para ello debían emplear una escala de 7 puntos en la que 1 indicaba que ambos términos eran muy diferentes y 7, muy similares. Las distintas parejas se distribuían aleatoriamente para cada informante. Las instrucciones, enunciadas en inglés, se basaron en las proporcionadas por Friel y Kennison (2001) y están disponibles en el anexo 2.7. La fiabilidad de esta prueba fue de 0,95 sobre 1.

### 1.3.2. Resultados

Se aplica un logaritmo de transformación a las variables que presentaban unos índices elevados de asimetría y curtosis (valores absolutos superiores a 3,29) para asegurar su distribución normal y posibilitar los análisis estadísticos posteriores. Concretamente, se transforman las variables: frecuencia, longitud en sílabas y grado de semejanza formal. La edad de adquisición, la familiaridad y la frecuencia subjetiva presentaban una distribución normal. Los índices de imaginabilidad y tipicidad mostraban también índices elevados de asimetría y curtosis, pero ni las transformaciones logarítmicas ni la fórmula de la raíz cuadrada mejoraron su distribución, de modo que sus valores se mantuvieron.

Esta última fórmula se utilizó para la transformación de los índices de disponibilidad, que se multiplicaron a continuación por 100 para facilitar la presentación. La tabla 1 muestra el número de palabras en cada CI (N), así como las medias (M), desviaciones estándar (DE) y rangos para cada variable en cada una de las cuatro categorías.

Variables Predictoras	Estadísticos	Animales N=85	Partes del cuerpo N=62	Ropa N=73	Muebles N=75
Edad de adquisición (L2)	M	2,38	2,35	2,24	2,08
	DE	0,54	0,66	0,57	0,60
	Rango	1,04-3,5	1,24-3,82	1,12-3,44	1,08-3,52
Grado de semejanza formal (Log,)	M	0,63	0,56	0,60	0,59
	DE	0,19	0,15	0,17	0,16
	Rango	0,39-0,89	0,39-0,89	0,39-0,89	0,39-0,89
Familiaridad del concepto	M	2,50	3,87	3,84	4,39
	DE	0,96	0,94	0,97	0,94
	Rango	1,25-6,17	1,90-5,46	1,46-6	1,89-6,08
Imaginabilidad	M	6,28	5,91	6,18	6,15
	DE	0,52	0,72	0,60	0,62
	Rango	4,19-7	3,80-6,84	4,25-7	4-7
Tipicidad (Log,)	M	6,16	6,22	5,39	4,21
	DE	1,01	0,72	1,28	1,45
	Rango	2,46-6,84	2,52-6,79	2,21-6,68	2,16-6,84
Frecuencia de subtítulos (Log,)	M	1,01	1,34	1,26	1,39
	DE	0,51	0,63	0,55	0,67
	Rango	0,05-2,48	0,09-2,56	0,07-2,23	0,09-3,14
Frecuencia Oral (Log,)	M	0,84	1,11	1	1,21
	DE	0,54	0,61	0,47	0,68
	Rango	0,12-2,67	0,12-2,27	0,12-1,81	0,12-3,09
Frecuencia Escrita (Log,)	M	1,17	1,73	1,35	1,57
	DE	0,60	0,61	0,64	0,68
	Rango	0-2,68	0,40-2,96	0-2,40	0-3,04
Frecuencia Subjetiva	M	3,74	4,29	4,40	4,78
	DE	1,05	1,21	0,99	1,97
	Rango	1,6-6,68	1,73-6,42	1,89-6,60	1,92-6,56
Longitud de la palabra	M	0,56	0,53	0,61	0,59
	DE	0,09	0,09	0,15	0,12
	Rango	0,30-0,78	0,30-0,70	0,30-1	0,30-0,95
Disponibilidad léxica (RC*100)	M	21,20	28,32	23,03	17,04
	DE	17,89	22,92	20,44	16,74
	Rango	0-92,2	0-80,62	0-87,75	0-86,6

Tabla 1. Medias (M), desviaciones estándar (DE) y rangos de todas las variables consideradas en cada una de las cuatro categorías examinadas.

Log= logaritmo, RC= raíz cuadrada



A continuación se llevaron a cabo tres tipos de análisis: primero se calculó una serie de análisis de varianza de un factor (ANOVA) para examinar las diferencias entre los CI en relación con todos los indicadores obtenidos; en segundo lugar, se realizaron cuatro análisis de regresión multinivel para determinar la influencia de las variables predictoras en la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera y, por último, se analiza la posible influencia de la edad de adquisición en la primera lengua.

### Análisis 1

Como en Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006), se lleva a cabo una serie de análisis de varianza de un factor para determinar si las diferencias observadas entre los CI para cada variable son significativas y se comprueba que, excepto para el grado de semejanza formal, el resto de variables examinadas difieren significativamente. Estas diferencias se analizan más profundamente a través de las pruebas *post hoc* HSD de Turkey, que permiten llevar a cabo comparaciones múltiples, entre pares, en cada uno de los factores.

*Edad de adquisición.* Los centros de interés difieren significativamente en la edad de adquisición de sus miembros ( $F = 3,94$ ;  $ECM^{39} = 1,38$ ;  $p < 0,01$ ). Las pruebas *post hoc* muestran que los índices de EdA son significativamente más bajos para la categoría *Muebles* ( $M = 2,08$ ;  $DE = 0,6$ ) que para *Partes del cuerpo* ( $M = 2,35$ ;  $DE = 0,66$ ;  $p < 0,05$ ) y *Animales* ( $M = 2,38$ ;  $DE = 0,54$ ;  $p < 0,01$ ). Esto significa que en general las palabras relacionadas con el CI *Muebles* son aprendidas antes que aquellas pertenecientes a las categorías de *Animales* y *Partes del Cuerpo*.

*Familiaridad del concepto.* Las diferencias observadas en las puntuaciones de los distintos centros de interés resultan también significativas ( $F(3, 294)$ ;  $ECM =$

---

<sup>39</sup> El error cuadrático medio (ECM) se define como la sumatoria de la diferencia entre las variables reales y las estimadas al cuadrado. Se trata de una forma de evaluar la diferencia entre un estimador y el valor real de la cantidad que se quiere calcular. Equivale a la suma de la varianza y la desviación al cuadrado del estimador y proporciona una manera para elegir un buen estimador: un ECM de 0 significa que el estimador predice la variable dependiente con la máxima precisión.

52,72;  $p < 0,001$ ). Las pruebas *post hoc* ponen de manifiesto que los valores de *Muebles* son significativamente superiores ( $M = 4,39$ ;  $DE = 0,94$ ) a los de *Ropa* ( $M = 3,84$ ;  $DE = 0,95$ ;  $p < 0,01$ ), *Partes del cuerpo* ( $M = 3,87$ ;  $DE = 0,94$ ;  $p < 0,01$ ) y *Animales* ( $M = 2,50$ ;  $DE = 0,96$ ;  $p < 0,001$ ). Estos últimos resultaron a su vez significativamente menos familiares que los de *Ropa* ( $p < 0,001$ ) y *Partes del cuerpo* ( $p < 0,001$ ). Ello implica que el CI *Muebles* es el que contiene una mayor cantidad de términos familiares.

*Imaginabilidad.* Los centros de interés examinados difieren significativamente en cuanto a los niveles de imaginabilidad de sus miembros ( $F(3, 294) = 4,58$ ;  $ECM = 0,007$ ;  $p < 0,01$ ). Los test *post hoc* muestran que en *Partes del cuerpo* ( $M = 5,91$ ;  $DE = 0,72$ ), los vocablos adquirieron unos valores significativamente más bajos para este indicador que en *Ropa* ( $M = 6,18$ ;  $DE = 0,60$ ;  $p = 0,05$ ) y que en *Animales* ( $M = 6,28$ ;  $DE = 0,62$ ;  $p < 0,01$ ).

*Tipicidad.* También las diferencias observadas en relación con esta variable resultan significativas ( $F(3, 294) = 43,71$ ;  $ECM = 0,377$ ;  $p < 0,001$ ). Las comparaciones múltiples permiten sostener, además, que las puntuaciones alcanzadas en *Muebles* ( $M = 4,21$ ;  $DE = 1,45$ ) son significativamente más bajas que en *Partes del cuerpo* ( $M = 6,22$ ;  $DE = 0,72$ ;  $p < 0,001$ ), *Animales* ( $M = 6,16$ ;  $DE = 1,01$ ;  $p < 0,001$ ) y *Ropa* ( $M = 5,39$ ;  $DE = 1,28$ ;  $p < 0,001$ ). Esta última categoría, por su parte, muestra puntuaciones significativamente más bajas que las dos anteriores. Estos resultados son similares a los obtenidos en Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006) con hablantes nativos e implican que los vocablos de *Muebles* y *Ropa* tienden a estar más alejados del núcleo de la categoría que los ítems que integran *Animales* y *Partes del cuerpo*.

*Frecuencias objetivas.* Las tres medidas de frecuencia consideradas adquieren significación estadística en los distintos centros de interés: la frecuencia oral ( $F(3, 273) = 5,30$ ;  $ECM = 1,78$ ;  $p < 0,01$ ), la frecuencia en subtítulos ( $F(3, 286) = 6,30$ ;  $ECM = 2,18$ ;  $p < 0,001$ ) y la frecuencia de material impreso ( $F(3, 294) = 11,24$ ;  $ECM = 4,51$ ;  $p < 0,001$ ). Con las pruebas *post hoc* se comprueba que *Animales* ( $M$  (oral) = 0,84;  $M$  (subtítulos) = 1,01;  $M$  (impreso) = 1,17) posee, en todas las bases de datos consultadas, unos índices de frecuencia

significativamente más bajos que *Partes del cuerpo* ( $M$  (oral) = 1,11;  $p < 0,05$ ;  $M$  (subtítulos) = 1,34,  $p < 0,01$ ;  $M$  (impreso) = 1,73,  $p < 0,001$ ), y que *Muebles* ( $M$  (oral) = 1,21,  $p < 0,05$ ;  $M$  (subtítulos) = 1,39,  $p < 0,01$ ;  $M$  (impreso) = 1,57,  $p < 0,001$ ). Asimismo, los ítems de *Animales* presentan valores significativamente más bajos que los de *Ropa* ( $M = 1,34$ ,  $p < 0,05$ ) en cuanto a la frecuencia en los subtítulos, y estos últimos, a su vez, presentan unos índices significativamente más bajos en frecuencia escrita que *Partes del cuerpo* ( $p < 0,01$ ).

*Frecuencia subjetiva.* Los cuatro centros de interés difieren de manera significativa en cuanto a esta variable ( $F(3, 294) = 11,74$ ;  $ECM = 14,70$ ;  $p < 0,001$ ). Las comparaciones múltiples muestran que las puntuaciones para la frecuencia subjetiva son significativamente más bajas en *Animales* ( $M = 3,74$ ;  $DE = 1,05$ ) que en *Partes del cuerpo* ( $M = 4,29$ ;  $DE = 1,21$ ;  $p < 0,01$ ), *Ropa* ( $M = 4,40$ ;  $DE = 0,99$ ;  $p < 0,05$ ) y *Muebles* ( $M = 4,78$ ;  $DE = 1,97$ ;  $p < 0,01$ ).

*Longitud de la palabra en sílabas.* Se hallan diferencias significativas en la longitud en sílabas entre los distintos centros de interés ( $F(3, 294) = 5,36$ ;  $ECM = 0,72$ ;  $p < 0,01$ ) y las pruebas *post hoc* arrojan los siguientes resultados: el CI *Ropa* ( $M = 0,61$ ;  $DE = 0,15$ ) está integrado por vocablos significativamente más largos que *Animales* ( $M = 0,56$ ;  $DE = 0,09$ ;  $p < 0,05$ ) y que *Partes del cuerpo* ( $M = 0,53$ ;  $DE = 0,09$ ;  $p < 0,01$ ). Al mismo tiempo, *Partes del cuerpo* posee ítems significativamente más cortos que *Muebles* ( $M = 0,59$ ;  $DE = 0,12$ ;  $p < 0,05$ ).

*Disponibilidad léxica.* Los centros de interés difieren también de forma significativa en cuanto al índice de disponibilidad ( $F(3, 294) = 3,94$ ;  $ECM = 1484,96$ ;  $p < 0,01$ ). Las pruebas *post hoc* muestran que las unidades léxicas de *Partes del cuerpo* ( $M = 28,31$ ;  $DE = 22,92$ ) son significativamente más disponibles que las de *Muebles* ( $M = 17,04$ ;  $DE = 16,74$ ,  $p < 0,01$ ), lo que implica que este último CI es mucho más disperso que *Partes del cuerpo*, con una coincidencia de respuestas mucho mayor.

Las diferencias significativas apuntadas se representan a continuación mediante un gráfico de barras para cada variable. Para la frecuencia se ha tomado como ejemplo únicamente la frecuencia impresa.

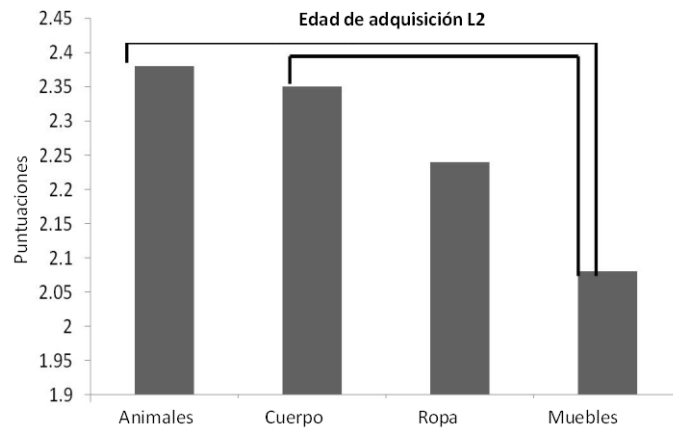


Gráfico 1. Diferencias significativas entre CI según la EdA de la L2

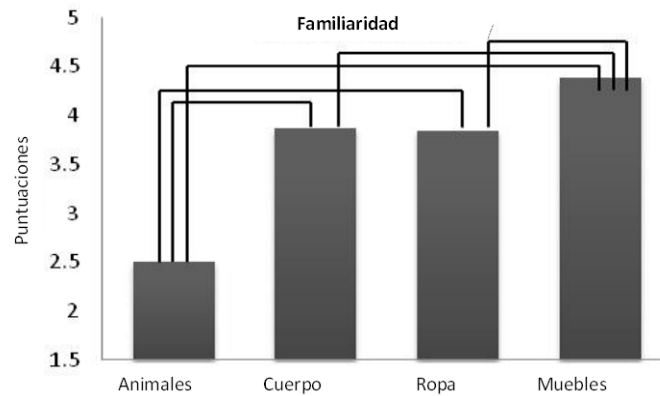


Gráfico 2. Diferencias significativas entre CI según la familiaridad

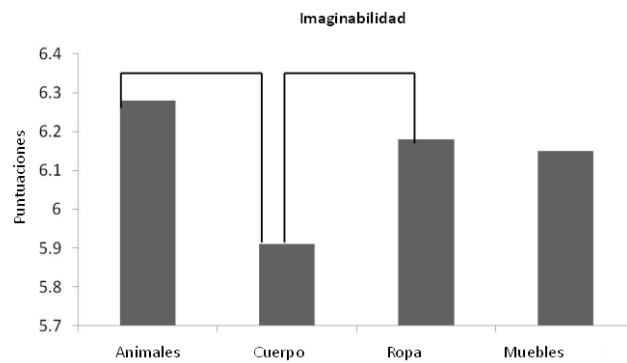


Gráfico 3. Diferencias significativas entre CI según la imaginabilidad

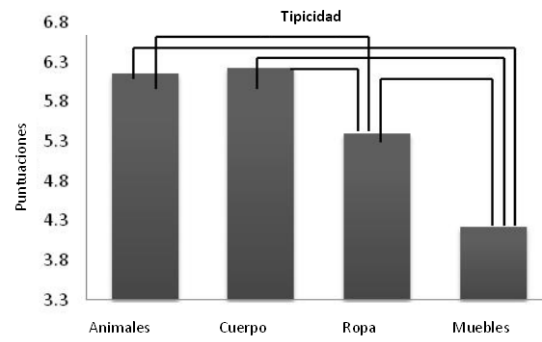


Gráfico 4. Diferencias significativas entre CI según la tipicidad

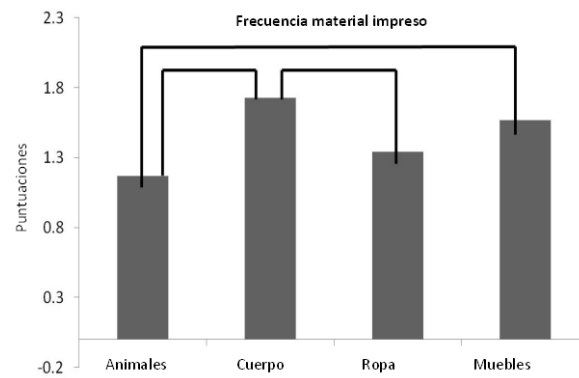


Gráfico 5. Diferencias significativas entre CI según la frecuencia escrita

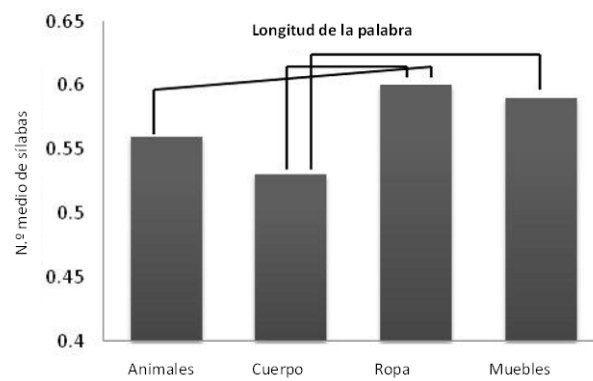


Gráfico 6. Diferencias significativas entre CI según la longitud de la palabra

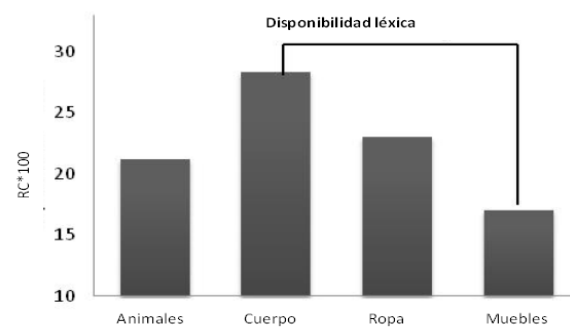


Gráfico 7. Diferencias significativas entre CI según la DL

Análisis 2

1. Series de correlaciones

A continuación se muestran las correlaciones de las distintas variables independientes entre sí y con la disponibilidad léxica. Las que han resultado no significativas, esto es, con un nivel de significación superior a 0,05 aparecen como ns.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.EdA L2 <sup>40</sup>										
2.Fam.	-.66*									
3.Imag.	-.59*	.24*								
4.Cogn	ns	ns	.24*							
5.Long.	.17*	-.14†	ns	.17**						
6.Frec. Oral	-.51*	.55*	.18*	ns	ns					
7.Frec.Subt.	-.61*	.62*	.31*	ns	ns	.84*				
8.Frec. Imp.	-.49*	.55*	.13†	-.22*	-.18*	.83*	.82*			
9.Frec. Subj.	-.71*	.82*	.32*	-.14†	-.29*	.57*	.64*	.57*		
10.Tipicidad	ns	-.34*	.17*	ns	ns	-.13†	-.13†	-.12†	-.32*	
11.Disp. Léx.	-.51*	.30*	.36*	ns	-.16*	.28*	.37*	.37*	.43*	.41*

Tabla 2. Correlaciones significativas entre las variables predictoras y con la DL.

\*Correlación significativa al nivel de 0,01; † correlación significativa al nivel de 0,05.

Según se refleja en la tabla, la edad de adquisición en la L2 muestra una correlación negativa con la familiaridad, la imaginabilidad, la frecuencia y la disponibilidad, y una correlación positiva con la longitud de la palabra en sílabas. Esto supone que en español como lengua extranjera las palabras adquiridas más tempranamente son aquellas más familiares, más fácilmente imaginables, más frecuentes, más disponibles y más cortas.

<sup>40</sup> EdAL2= edad de adquisición en la L2 ; Fam. = familiaridad del concepto; Imag. = imaginabilidad; Cogn = grado de semejanza formal entre traducciones; Long. = longitud de la palabra en sílabas; Frec. Oral = frecuencia oral; Frec. Subt. = frecuencia en los subtítulos; Frec. Imp.= frecuencia en el material impreso; Frec. Subj. = frecuencia subjetiva; Disp. Léx. = disponibilidad léxica

Además de con la edad de adquisición, la familiaridad correlaciona positivamente con la imaginabilidad, con la frecuencia y con la disponibilidad léxica, y de forma negativa con la longitud de la palabra y con la tipicidad. De este modo, las unidades léxicas puntuadas como más familiares por los aprendientes de español se corresponden con las que se han adquirido tempranamente, son fácilmente imaginables, son más frecuentes, más disponibles y más cortas, pero no son representantes muy típicos de la categoría.

La imaginabilidad muestra una correlación positiva con la familiaridad, el grado de semejanza formal, la frecuencia, la tipicidad y la disponibilidad léxica, y negativa con la edad de adquisición en la L2. Estos resultados indican que las palabras se consideran fácilmente imaginables si se refieren a conceptos familiares, si se trata de cognados, si son frecuentes, si son buenos ejemplos de la categoría, si son disponibles y si se adquieren tempranamente.

Las medidas de frecuencia correlacionan positivamente con la familiaridad, la imaginabilidad y la disponibilidad léxica, y negativamente con la edad de adquisición, la tipicidad y el grado de semejanza formal. Nótese que la frecuencia de material impreso y la frecuencia subjetiva son las únicas que correlacionan de forma negativa con la longitud de palabra: las palabras largas se puntúan y se registran en el material impreso con una menor frecuencia.

La tipicidad se muestra correlacionada positivamente con la imaginabilidad y con la disponibilidad léxica, y de manera inversa con la familiaridad y la frecuencia. De esto se deduce que las unidades léxicas juzgadas como mejores ejemplos de cada categoría son las menos familiares y las menos frecuentes, pero las más fácilmente imaginables y las que obtienen una mayor disponibilidad léxica.

Por último, la disponibilidad léxica correlaciona con todas las variables planteadas, a excepción del grado de semejanza formal entre traducciones. La correlación más fuerte se da con la edad en que se aprendieron los vocablos

en ELE, seguida de la de la frecuencia subjetiva y la tipicidad. El resto, aunque más débiles, siguen siendo significativas.

## 2. Análisis de regresión multinivel

Dado que las variables explicativas están correlacionadas entre sí, se optó por llevar a cabo un análisis de regresión de varios niveles en lugar de análisis de regresión simple, pues estos pueden resultar engañosos por problemas de multicolinealidad. Con las regresiones simples, la varianza compartida entre dos variables se considera de una vez (por ejemplo, entre la frecuencia subjetiva y la edad de adquisición ( $r = -0,71$ ), en este experimento), sin tener en cuenta que proviene de dos factores diferentes. La fórmula de la regresión asume que se trata de un único origen, de modo que cualquier significación podría asignarse aleatoriamente a una de las variables predictoras y no a otras. Los análisis de regresión multinivel son unas técnicas estadísticas especialmente apropiadas para datos que se encuentran agrupados de alguna forma, como en nuestro caso, que están organizados en torno a distintas etiquetas nocionales.

Además, las variables altamente correlacionadas se sometieron a análisis de regresión independientes. Se llevaron a cabo, por consiguiente, cuatro análisis de regresión multinivel diferentes como resultado de la combinación de las cuatro medidas de frecuencia. Cuando la frecuencia subjetiva formaba parte del análisis, no se incluyeron ni la EdA ni la familiaridad.

Así, como primer paso, se calculó la varianza en la disponibilidad léxica debida a las diferencias entre las cuatro categorías semánticas en las variables explicativas. Para ello, se crearon tres variables ficticias (*dummy*)<sup>41</sup>: *Partes del cuerpo*, *Ropa* y *Animales* con *Muebles*, que funciona como la categoría de referencia. En segundo lugar, las variables predictoras se consideraron simultáneamente, con el fin de determinar su capacidad para explicar las diferencias en el índice de disponibilidad de los vocablos, una vez examinadas

---

<sup>41</sup> Se trata de variables artificiales construidas por el investigador para llevar a cabo ciertos contrastes de hipótesis, como el que nos ocupa.



las diferencias generales entre las categorías. En la tabla 3 se muestra el análisis que explica un mayor porcentaje de la varianza (46%). En todas las pruebas se encontraron efectos significativos y consistentes para la edad de adquisición en la L2, la tipicidad y el grado de semejanza formal entre traducciones.

Paso 1	Error estándar	t
Partes del cuerpo	2,79	2,69*
Ropa	2,71	1,54
Animales	2,59	0,81
Paso 2		
Edad de adquisición L2	2,27	-6,02*
Familiaridad	1,23	0,45
Imaginabilidad	1,62	-0,72
Grado de semejanza formal	0,44	-2,20†
Frecuencia-Subtítulos (Log.)	1,65	0,94
Longitud en sílabas (Log.)	6,92	-1,04
Tipicidad	0,66	7,64*
	R <sup>2</sup>	0,46

Tabla 3. Error estándar y valores t para el análisis que explica un mayor porcentaje de la varianza de la disponibilidad léxica.

\*  $p < 0,01$ , †  $p < 0,05$

### Análisis 3

Con el fin de examinar si la edad de adquisición de los vocablos en la L1 influye en la disponibilidad léxica de la L2, se han comparado los resultados de Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006) con los de este experimento a través de un análisis de regresión multinivel en tres pasos con las mismas variables explicativas que en los análisis previos. Se han tomado todas las palabras producidas en español como lengua materna y como lengua extranjera generadas en ambos estudios ante los cuatro CI, lo que hace un total de 162 palabras: 53 para *Animales*, 46 para *Partes del cuerpo*, 35 para *Ropa* y 28 para *Muebles*. La edad de adquisición de la L1 se introdujo en un tercer paso y no

mostró una influencia significativa en la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera ( $t = -0,637, p > 0,1$ ).

### 1.3.3. Discusión

Del primer análisis, en el que se comparan los resultados obtenidos en cada uno de los CI en relación con las distintas variables estudiadas, se desprende que todas ellas, salvo el grado de semejanza formal, presentan diferencias estadísticamente significativas. De este modo, las unidades léxicas de *Muebles* resultan ser significativamente más tempranas en la L2 que las de *Partes del cuerpo* y *Animales*<sup>42</sup>, mientras que en español como lengua materna, este último CI contiene los vocablos más tempranamente adquiridos (Hernández Muñoz, 2005; Hernández Muñoz, Izura y Ellis, 2006).

La frecuencia proporciona también diferencias significativas para las cuatro categorías semánticas, con *Partes del cuerpo* como el CI con más vocablos altamente frecuentes. La frecuencia subjetiva, no considerada en el estudio con hablantes nativos, presenta la misma tendencia que las medidas de frecuencia tomadas de las diferentes bases de datos consultadas.

En cuanto a la longitud de las palabras, en este estudio *Ropa* es el centro de interés que contiene las palabras más largas, mientras que en español como L1 las unidades léxicas con mayor número de sílabas pertenecen a *Muebles*. Esto puede deberse a que el núcleo de esta categoría está formado por palabras cortas como *cama, mesa, silla, armario*, etc., y estas son las únicas que aprende, y además tempranamente, un hablante de español como lengua extranjera de nivel intermedio. En cambio, compuestos del tipo *pantalones cortos, traje de baño* o *camiseta de manga corta* están perfectamente integrados en su vocabulario.

Por otra parte, los centros de interés estudiados difieren también significativamente en los valores de tipicidad, imaginabilidad y familiaridad

---

<sup>42</sup> Nótese que, en las pautas establecidas en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, para el nivel A1, las entradas propuestas para *Muebles* son considerablemente superiores a las de *Partes del cuerpo* y *Animales*.

obtenidos. De manera similar a lo que sucede en español como LM (Hernández Muñoz, 2005; Hernández Muñoz, Izura y Ellis, 2006), *Muebles* es la categoría que recibe las puntuaciones más bajas en tipicidad, pero más altas en familiaridad, y *Partes del cuerpo* contiene los términos menos imaginables.

El segundo análisis, encaminado a determinar qué variables cognitivas afectan de manera significativa a la disponibilidad de un vocablo en español como lengua extranjera, establece que la edad de adquisición en la L2, el grado de semejanza formal entre traducciones y la tipicidad influyen significativamente en el índice de disponibilidad de las palabras en ELE. De esta forma, mientras que en español como L1, una palabra es más disponible cuanto más tempranamente se ha adquirido, más típica resulta como ejemplar de su categoría y más familiar es el concepto que representa (Hernández Muñoz, 2005; Hernández Muñoz, Izura y Ellis, 2006), en español como lengua extranjera este último factor se sustituye por el grado de semejanza formal entre traducciones.

Estos resultados encajan con los hallados por Costa *et al.* (2000), Kroll *et al.* (2000 *apud* Costa, 2008) y Hoshino y Kroll (2008), comentados al inicio de este apartado, y pueden explicarse con facilidad si se asume un procesamiento en cascada, con la activación de la L1 hasta el nivel fonológico, y una organización de la memoria bilingüe como la que propone el Modelo Jerárquico Revisado (Kroll y Stewart, 1994). De acuerdo con los presupuestos de estos modelos, cuando un estudiante de ELE se enfrenta a una tarea de disponibilidad en español, para acceder a las formas léxicas de esa lengua se apoya en las fuertes conexiones que se dan entre los conceptos y las representaciones léxicas de la lengua materna. Una vez que las palabras de la L1 son activadas, el estímulo se propaga a sus equivalentes en la L2. Si las representaciones léxicas de ambas lenguas son formalmente similares (es decir, si son cognados), las palabras de la L2 adquieren un nivel de activación mucho mayor que el de sus competidores y ello provocaría que se generaran antes y más a menudo en la prueba de disponibilidad.

Asimismo, la mediación de la L1 en el proceso de producción de la L2 se relaciona con la competencia en la L2, con una mayor mediación en los niveles más bajos de adquisición de la segunda lengua que en los niveles altos. Por tanto, puede suceder que a medida que aumente el dominio de la L2, la semejanza formal entre traducciones pierda significación como variable predictora de la disponibilidad de una palabra.

De hecho, en el trabajo de Gago y Tomé (en prensa), en el que se comparan cualitativamente las respuestas al CI de *La ropa* de un grupo de alumnos de origen marroquí, inmigrantes de primera generación, con las de un grupo de hablantes nativos de español, por un lado, y con las de este grupo de estudiantes de ELE, por otro, se encuentra que la coincidencia de respuestas para los 30 vocablos más disponibles es del 80% entre el grupo de inmigrantes y el de nativos, pero que, en el caso de los inmigrantes y los estudiantes de ELE, tan solo alcanza el 46,67%.

Estos resultados podrían apuntar hacia una pérdida progresiva de la influencia del grado de semejanza formal entre las traducciones a favor de la familiaridad en estos bilingües más equilibrados. De acuerdo con el Modelo Jerárquico Revisado, cuando la tarea se lleva a cabo en la lengua de acogida, habría que suponer una mediación mucho menor del sistema léxico de la lengua materna que en el caso de los aprendientes de ELE: los bilingües más competentes no tendrían que apoyarse tanto en las conexiones de la L1 —dado que la vinculación entre el sistema conceptual y el léxico de la L2 es más fuerte— y de ahí que, desde una perspectiva cualitativa, sus respuestas se asemejen a las de los hablantes nativos<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Podría argumentarse que el hecho de que el léxico disponible de los hablantes bilingües en contexto de inmersión muestre una baja compatibilidad con el de los estudiantes de ELE refleja un orden de adquisición diferente. No obstante, dado que el 67% de los alumnos de origen marroquí entraron en contacto con el español a partir de los siete años y que esta categoría está presente desde las primeras palabras producidas por los niños en la L1 (Piñeiro y Manzano, 2000; Serra *et al.*, 2000), cabe suponer que el orden en que estos informantes aprendieron los vocablos de la ropa está más próximo al de los estudiantes de ELE que al de los nativos. Además, estas diferencias tampoco pueden deberse a que la variable «grado de semejanza formal entre traducciones» seleccione diferentes vocablos en

Por otro lado, el hecho de que los cognados sean más disponibles que los no cognados está en la línea de los estudios que han comprobado, por ejemplo, que las palabras cognadas son más fáciles de recordar, se adquieren en menos sesiones y se traducen más rápido que las no cognadas (Ellis y Beaton, 1993; Lotto y De Groot, 1998; De Groot y Keijzer, 2000; Tonzar *et al.*, 2009). Friel y Kennison (2001) informaron de que para los estudiantes de una lengua extranjera los cognados son más fáciles de adquirir, y Tonzar *et al.* (2009) concluyeron que ello se debe a que su adquisición es menos exigente. En el mismo sentido, Hall *et al.* (2009) demostraron que la similitud formal entre una nueva palabra de la LE y una palabra conocida de la LM (o de otra lengua ya aprendida) contribuye significativamente a su integración en la red léxica, e incluso a su propia configuración. Por lo tanto, parece recomendable que, en la enseñanza de segundas lenguas, las palabras cognadas se tengan en cuenta como un criterio adicional que oriente la selección del vocabulario, especialmente en los niveles iniciales.

Finalmente, en el tercer análisis se examinó la posible influencia que la edad de adquisición de los términos en la lengua materna pudiera tener en la generación de léxico disponible en ELE y se comprobó que no ejercía una influencia significativa. Este resultado concuerda con los obtenidos en otros trabajos (Izura y Ellis, 2002, 2004; Izura, Pérez, Agallou, Wright *et al.*, 2011) que muestran que el efecto de esta variable no se relaciona con la edad a la que se aprenden las unidades léxicas, sino con el orden en que se adquieren. Así, cuando se aprende una lengua extranjera después de la infancia, la edad de adquisición de algunas unidades léxicas coincide con la de la lengua materna, pero no se da una correspondencia exacta, puesto que hay esferas del vocabulario que resultan más relevantes para un niño que para un adulto y viceversa. Esto implica que cuanto antes se aprenda la segunda lengua, esto es, cuanto más próxima esté la adquisición de la L1 y de la L2, más coincidentes serán las puntuaciones para esta variable y, en consecuencia, más afinidad existirá entre ellas en cuanto al tipo de léxico disponible generado.

---

ambos grupos, al ser distintas las lenguas maternas, pues ello no explica la alta compatibilidad que presentan los listados de inmigrantes y nativos.

No obstante, ha de tenerse en cuenta que la edad de adquisición podría ejercer su influencia en el mismo sistema conceptual, de forma que las diferencias culturales provocarían que ciertas palabras referidas a conceptos más importantes en una cultura se adquirieran antes (y viceversa), y ello repercutirá, consecuentemente, en su índice de disponibilidad.

#### **1.4. Estrategias para la recuperación del material léxico**

Si los procesos que sustentan la disponibilidad y los factores cognitivos que la determinan son diferentes en función de que la tarea se resuelva en una lengua materna o en una lengua extranjera, no es de extrañar que los resultados difieran también dependiendo de si los participantes son hablantes nativos de español, o bien estudiantes de ELE. En este apartado pretendemos comprobar hasta qué punto influye este hecho en la cantidad de respuestas generadas, así como analizar el comportamiento de los informantes en relación con las estrategias de organización que ponen en marcha a la hora de recuperar el material léxico.

Estas estrategias consisten en la evocación de conjuntos de palabras asociadas semánticamente, por un lado, y en el cambio a una nueva subcategoría cuando la anterior ha sido agotada, por otro. El proceso de organización de las palabras en subcategorías o grupos se denomina *agrupación (cluster)*, y la táctica de abandonar la subcategoría agotada y pasar a una nueva recibe el nombre de *salto (switching)*.

En los experimentos de psicología clínica que tratan de evaluar los daños en la memoria semántica comparando la cantidad de palabras actualizadas por pacientes con daño cerebral o enfermedades semántico-degenerativas con los promedios de sujetos controles sanos, varios autores han señalado la posibilidad de rentabilizar aún más la tarea de fluencia de categoría mediante el estudio complementario de estas estrategias organizativas (Villodre *et al.*, 2006:125; Nieto *et al.*, 2008:2).

En efecto, son numerosos los trabajos que, para explorar los mecanismos cognitivos de los déficits de fluencia verbal, han analizado las agrupaciones y los saltos de diferentes grupos clínicos (Raskin y Rearick, 1996; Troyer, Moscovitch, Winocur, Alexander y Stuss, 1998; Elvevag *et al.*, 2002; Ho *et al.*, 2002; Raoux *et al.*, 2008). Pero además, en este ámbito se ha investigado también cómo estas estrategias de recuperación del léxico se ven afectadas por variables demográficas como la edad, los años de escolaridad o el sexo (Troyer, 2000; Hughes y Bryan, 2002; Villodre *et al.*, 2006; Nieto *et al.*, 2008). En todos los casos, se ha comprobado que el número de agrupaciones realizadas (*clusters*) y el número de saltos (*switching*) correlacionan positiva y significativamente con la evocación de un mayor número de ejemplares.

Por otra parte, se ha propuesto que estos dos componentes dependen de diferentes procesos cognitivos. Se acepta que la estrategia para las agrupaciones depende de un proceso automático de la memoria semántica, mientras que la realización de saltos es un proceso costoso que requiere el desarrollo de mecanismos de búsqueda efectivos, flexibilidad cognitiva y capacidad para modificar la respuesta en curso (Troyer, Moscovitch y Winocur, 1998; Troyer, 2000; Villodre *et al.*, 2006; Nieto *et al.*, 2008). Además, ambos componentes se han estudiado en poblaciones neurológicas y se ha comprobado una afectación diferencial. Las agrupaciones se consideran vinculadas al funcionamiento de procesos mediados por el lóbulo temporal y los saltos estarían relacionados con el funcionamiento del lóbulo frontal (Troyer, Moscovitch y Winocur, 1998).

También en el ámbito de la disponibilidad se han llevado a cabo análisis similares. Por ejemplo, Urrutia (2001) examinó las tácticas organizativas de 30 sujetos, de entre 15 y 70 años de edad, en una prueba de disponibilidad para cuatro categorías —*Animales, Salud y enfermedades, Problemas del ambiente, Sentimientos y emociones*— y encontró que en los hablantes jóvenes se producen muchos saltos entre subcategorías de pocos miembros, mientras que en el grupo de más edad el número de saltos se reduce y aumenta el tamaño de las agrupaciones. Por su parte, Hernández Muñoz (2007) analiza las agrupaciones realizadas por 20 estudiantes de segundo de bachillerato de Albacete en el

centro de interés *Animales* y halla su índice de disponibilidad, de forma que obtiene como subcategorías más disponibles las agrupaciones “amigos del hombre” y “animales de la granja”.

Una aproximación diferente al estudio de las agrupaciones se ha llevado a cabo desde las representaciones de grafos. Echeverría, Vargas, Urzúa y Ferreira (2008) desarrollaron un programa informático denominado *DispoGrafo*, que permite la creación de redes de nodos conectados a través de aristas (los grafos), que se interpretan como redes semánticas cuya configuración expresa las relaciones subyacentes en los corpus de disponibilidad. Los nodos son los vocablos disponibles y las aristas expresan las relaciones entre nodos.

Entre los investigadores que han hecho uso de esta herramienta para analizar la organización del léxico disponible está Gómez Molina (2009), quien ha descrito los *clusters* reflejados en los grafos y subgrafos obtenidos a partir de las respuestas de un grupo de estudiantes valencianos para el CI *Animales*. También Sánchez-Saus Laserna (2011) examina, en su tesis doctoral, las relaciones que se establecen entre los vocablos disponibles de 18 centros de interés<sup>44</sup>, a partir de los grafos generados con las respuestas de un grupo de aprendientes de español como lengua extranjera.

En el trabajo de Ferreira y Echeverría (2010) se analizan igualmente las respuestas de estudiantes de una segunda lengua, en este caso, el inglés, pero además se comparan con las de hablantes nativos. Los grafos resultantes demuestran que los estudiantes de inglés como LE, a pesar de ser alumnos avanzados, no son capaces de organizar el vocabulario en subcategorías específicas, a diferencia de los nativos, que llevan a cabo agrupaciones con un alto grado de especificidad.

---

<sup>44</sup> Los CI que emplea son: *El cuerpo humano, La ropa, La casa, Alimentos y bebidas, La cocina y sus utensilios, Escuela y universidad, La ciudad, El campo, Medios de transporte, Los animales, Ocio y tiempo libre, Profesiones y trabajos, Tiempo meteorológico y clima, Acciones y actividades habituales, Aspecto físico y carácter, La familia, Viajes y vacaciones y El dinero.*



A continuación, se comprueban, desde una perspectiva diferente, estas apreciaciones arrojadas por las representaciones de grafos. Para ello, se estudia, en primer lugar, si la cantidad de respuestas generadas por un grupo de hablantes nativos y por el grupo de alumnos de ELE del estudio anterior para las categorías *Partes del cuerpo*, *Ropa* y *Animales* difiere significativamente según se prevé. Se analiza también si la lengua en que se completa la encuesta influye en el número de repeticiones producidas. Después se contabilizan el número de agrupaciones, el tamaño de esas agrupaciones y el número de saltos que cada informante lleva a cabo en los tres centros de interés, y se analiza si esos factores correlacionan de forma significativa con el promedio de respuestas alcanzado. Finalmente, se comparan las estrategias organizativas entre ambos grupos de hablantes.

### **1.4.1. Metodología**

#### 1.4.1.1. Participantes

Para la serie de análisis que se presenta a continuación se han considerado las respuestas de 155 encuestas, en las que se distinguen dos grupos de participantes: un grupo de hablantes de español como lengua extranjera y otro grupo de hablantes nativos.

El primero estaba formado por los 43 estudiantes de ELE de origen estadounidense anteriormente descritos (1.3.1.1), que realizaron la tarea de forma escrita, junto a otros 48 estudiantes de español como segunda lengua, también de origen estadounidense y de nivel intermedio (puntuación de 4,64), que llevaron a cabo la prueba de manera oral. Este grupo estaba integrado por 13 hombres y 35 mujeres con una media de edad de 20,75 años (entre 17 y 26 años). No obstante, en las pruebas orales, cada participante respondía solo a dos categorías, de manera que en total se recogieron 32 encuestas para cada centro de interés.

El grupo de hablantes nativos se compone de 80 informantes, 40 de los cuales resolvieron la prueba de disponibilidad por escrito y otros 40 que la realizaron

de forma oral. La tarea escrita fue realizada por 10 hombres y 30 mujeres, con una media de edad de 19,475 años, y la oral, por 18 hombres y 22 mujeres de 20,5 años de media.

#### 1.4.1.2. Materiales y procedimiento

Todos los participantes dispusieron de un tiempo de cuatro minutos en cada categoría para producir todas las palabras que conocieran asociadas a la etiqueta nocional propuesta. Para la prueba escrita se crearon cuatro órdenes distintos de presentación de los estímulos temáticos<sup>45</sup>. Cada cuestionario constaba de dos partes: una primera destinada a la recogida de vocablos disponibles y una segunda parte en la que se solicitaba una serie de datos sociológicos en la lengua materna del informante. En la parte superior de cada hoja aparecía el nombre del centro de interés pertinente, seguido de una tabla con las columnas numeradas. Cada 30 segundos sonaba un pitido que indicaba que había que cambiar de columna<sup>46</sup>. Había un total de 8 columnas (4 minutos). Todos los participantes escucharon las mismas instrucciones (anexo 2.1) y se puso como ejemplo la categoría *colores*.

En las pruebas orales, los informantes únicamente debían responder a dos centros de interés, con un tiempo de respuesta de cuatro minutos cada uno. Se crearon tres cuestionarios de dos CI, con dos modelos de ordenación de los estímulos:

1. *Partes del cuerpo y Animales / Animales y Partes del cuerpo*
2. *Ropa y Animales / Animales y Ropa*
3. *Ropa y Partes del cuerpo / Partes del cuerpo y Ropa*

Asimismo, para analizar si la presencia del investigador condicionaba de alguna forma las respuestas obtenidas (véase el capítulo 2), los datos orales se

---

<sup>45</sup> Estos fueron: *Ropa – Muebles – Partes del cuerpo – Animales*; *Muebles – Animales – Ropa – Partes del cuerpo*; *Partes del cuerpo – Ropa – Animales – Muebles*; *Animales – Partes del cuerpo – Muebles – Ropa*. No obstante, para este análisis no se consideran las respuestas a la categoría *Muebles*.

<sup>46</sup> Se empleó esta metodología para obtener datos que posibilitaran también el estudio de la distribución de las respuestas en el tiempo (véase 2.2).

recogieron de dos formas diferentes: mediante una grabadora y mediante un ordenador. En el primer caso, la investigadora explicaba las instrucciones de la tarea, mientras que en el segundo, estas aparecían escritas en la pantalla del ordenador y la encuestadora no interfería en la prueba. En ambas situaciones, al final de la tarea de disponibilidad los informantes rellenaron una hoja con sus datos sociológicos, en su lengua materna.

### Criterios de edición

Junto a los criterios metodológicos descritos en 1.3.1.2, en la edición de los vocablos disponibles de estas pruebas se toman las siguientes decisiones particulares:

- En el CI *Ropa*, se suprime *trainers* por no estar documentada en el CREA con el significado de *deportivas*. Se conservan, por el contrario, *jeans*, *jacket* y *shorts*. Estas palabras, o bien aparecen en dicho corpus, o bien se registran en el DRAE o en el DPD.
- Por los mismos motivos se eliminan, en *Animales*, las entradas de *sharkos* y *rodiente*.
- En este mismo CI, *pajarito* se lematiza como *pájaro/s*; *osito* en *oso/s/as*; *conejito* en *conejo/s*; *perrito* en *perro/s*; *ovejita* en *oveja/s*. De igual forma, en *Ropa*, *zapatitos* se agrupa en *zapato/s*.
- Se conservan dos entradas para *pecho* y *pechos* en el CI *Partes del cuerpo*, tal y como se hace en *Ropa* para *bragas* y *braga*. En este último, además, *cortos* se lematiza como *(pantalón/es) corto/s*.

### Estrategias de evocación analizadas

1. Número de agrupaciones (*clusters*). Se considera una agrupación o *cluster* dos o más palabras generadas de manera consecutiva (como en Troyer *et al.*, 1997;

Nieto *et al.*, 2008; Marino *et al.*, 2011)<sup>47</sup> que pertenecen a una misma subcategoría semántica o fonológica, o bien que presentan algún otro tipo de relación, por ejemplo, cultural (como *ratón – elefante* o *lobo – ovejas*) o por conocimiento del mundo (*perro – pulga*)<sup>48</sup>. El *cluster* fonémico se define como el conjunto de dos o más palabras que empiezan con las mismas dos letras, se diferencian solo por una vocal o rima (Ho *et al.*, 2002; Sunila *et al.*, 2011).

2. Tamaño de la agrupación (*cluster size*). Como en Sunila *et al.* (2011), el tamaño de la agrupación representa el número de miembros de la agrupación a partir del segundo, de modo que un *cluster* de tres palabras tendría un tamaño de 2. El resultado final es la suma del tamaño de las distintas agrupaciones. La misma medida se recoge en Nieto *et al.* (2008), pero ellos la denominan *Tamaño medio del cluster*.

3. Tamaño medio de la agrupación (*mean cluster size*). Siguiendo a Marino *et al.* (2011) y a Sunila *et al.* (2011), entre otros, este indicador se ha calculado dividiendo el tamaño de la agrupación entre el número de agrupaciones. También Roberts y Le Dorze (1998) toman esta medida, que se corresponde con el sumatorio de la longitud de cada asociación dividido entre el número de asociaciones, pero la denominan *longitud media de las asociaciones semánticas*.

4. Número de saltos (*switches*). Es el número de transiciones entre agrupaciones, incluyendo las palabras aisladas, igual que para Nieto *et al.* (2008) y a diferencia de Marino *et al.* (2011), para quienes un salto equivale a un *cluster* -1, esto es, lo que otros autores denominan *tamaño del cluster*. Para

---

<sup>47</sup> Brucki y Rocha (2004) consideran que el *cluster* ha de tener tres miembros, igual que Villodre *et al.* (2006), si bien estos autores contabilizan también como agrupaciones los pares de palabras fuertemente vinculados. Roberts y Le Dorze (1998) también consideran que son necesarias tres palabras para configurar lo que ellos denominan una *asociación semántica*. Además, estos autores, a diferencia de Troyer *et al.* (1997) y de sus seguidores, no tienen en cuenta los errores en los análisis cualitativos.

<sup>48</sup> Los patrones que guían la configuración de subcategorías no son uniformes: varían en cada sujeto, pero también en función del centro de interés al que se enfrente. Así lo reconocen Indefrey y Levelt (2004:113): “The lead-in process may involve something as complicated as an imaginary tour, such as mentally touring a zoo. [...] And the subject’s strategy may differ rather drastically for different semantic categories”.

Villodre *et al.* (2006) este indicador se calcula a través de la siguiente operación: (total de palabras producidas - número de palabras agrupadas) + número de agrupaciones semánticas. Por otro lado, el análisis de estas estrategias se lleva a cabo teniendo en cuenta las palabras repetidas (Troyer *et al.*, 1997; Ho *et al.*, 2002), si bien las repeticiones dentro de la misma subcategoría se consideran como una única respuesta (Brucki y Rocha, 2004).

De este modo, cuando el informante 001 del grupo de hablantes nativos responde al CI *Ropa* con *camiseta, camisa, pantalón, calzoncillo, bragas, tanga, guantes, gorro, bufanda, chaqueta, abrigo, traje, esmoquin, muñequera, codera, pijama, botas, zapatos, playeros, tennis, sandalias, chanclas, bañador, sudadera, jersey, camisa manga corta, camiseta tirantes, camiseta básica, vestido, calcetines, medias, pasmina, top, bikini, triquini, boina, vaqueros, pantalón chino*, las estrategias registradas serían las siguientes:

- Número de agrupaciones: 11 (*camiseta – camisa; calzoncillo – bragas – tanga; guantes – gorro – bufanda – chaqueta – abrigo; traje – esmoquin; muñequera – codera; botas – zapatos – playeros – tennis – sandalias – chanclas; sudadera – jersey; camisa manga corta – camiseta tirantes – camiseta básica; calcetines – medias; bikini – triquini; vaqueros – pantalón chino*).
- Tamaño de la agrupación:  $1+2+4+1+1+5+1+2+1+1+1 = 20$ .
- Tamaño medio de la agrupación:  $20/11 = 1,81818182$ .
- Número de saltos: 17.

#### 1.4.2. Resultados

##### Análisis 1

Se examina en primer lugar si las diferencias observadas en el promedio de respuestas de los hablantes nativos y de los estudiantes de ELE (gráfico 8), así como en el número de repeticiones (gráfico 9), adquieren significación estadística o si, por el contrario, esas diferencias podrían atribuirse al azar. Nótese que los nativos superan a los estudiantes de ELE, tanto en la cantidad de respuestas generadas como en el número de repeticiones.

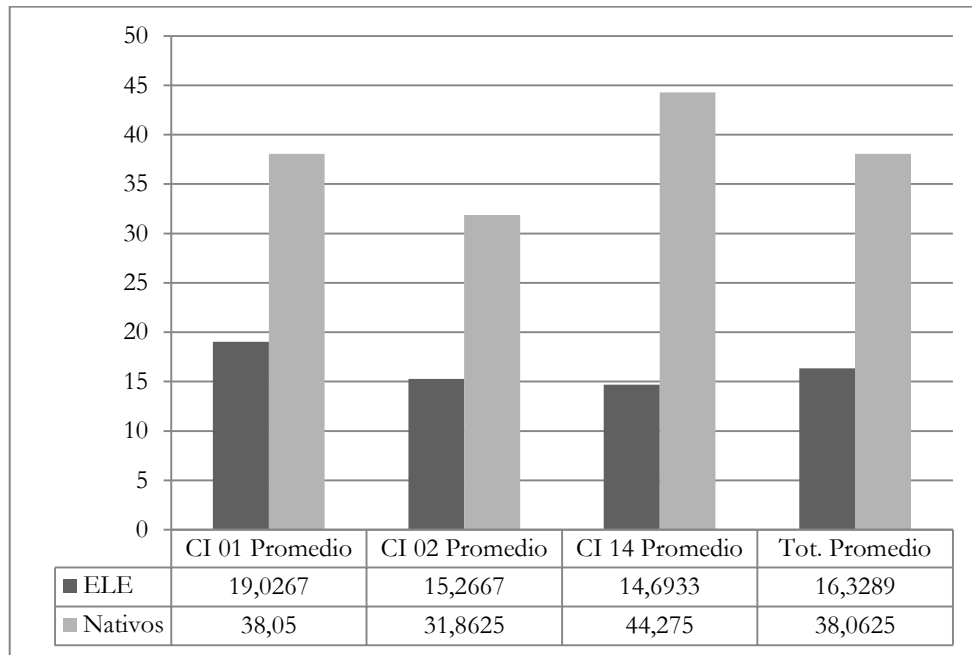


Gráfico 8. Promedio de respuestas hablantes nativos y estudiantes de ELE

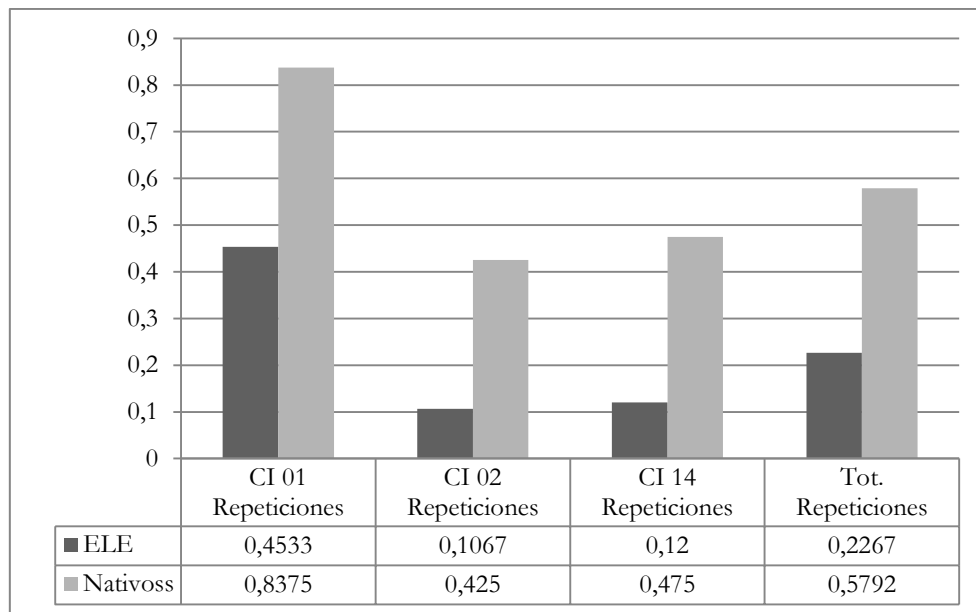


Gráfico 9. Número de repeticiones hablantes nativos y estudiantes de ELE

Para la comparación de medias, la única variable dependiente que cumple con el supuesto de normalidad<sup>49</sup> es el promedio de respuestas en el CI *Ropa* ( $p =$

<sup>49</sup> Para comprobar este supuesto se ha utilizado la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (véase el anexo 3.2).

0,076). Por ello, solo en ese caso se ha empleado el T-Test. Para el resto de variables, se ha recurrido a la prueba no paramétrica de Mann Whitney.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bil)	Dif. de medias	Error típ. de la dif.	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inf.	Sup.
Resp. Ropa	Se han asumido var. iguales	19,21	,000	-13,33	153	,000	-16,59	1,24	-19,06	-14,14
ELE y Nativ.	No se han asumido var. iguales			-13,55	127,09	,000	-16,59	1,22	-19,02	-14,17

Tabla 4. T de Student para el promedio de nativos y hablantes de ELE, CI Ropa

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>							
	Resp. Cuerpo ELE y Nativos	Resp. Animales ELE y Nativos	Resp. todos los CI ELE y Nat.	Repet. Cuerpo ELE y Nativos	Repet. Ropa ELE y Nativos	Repet. Animales ELE y Nativos	Repet. todos los CI ELE y Nat.
U de Mann-Whitney	428,000	113,000	67,000	2506,500	2497,000	2452,500	2038,000
W de Wilcoxon	3278,000	2963,000	2917,000	5356,500	5347,000	5302,500	4888,000
Z	-9,215	-10,341	-10,503	-2,170	-2,775	-2,893	-3,782
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,030	,006	,004	,000

a. Variable de agrupación: Tipo de hablante de español

Tabla 5. U de Mann Whitney para los promedios y repeticiones de nativos y hablantes ELE

El tipo de hablante de español supone una variable estadísticamente significativa para el promedio de respuestas por informante y para el número de repeticiones. Las diferencias observadas adquieren significación en los tres CI estudiados, tanto si se consideran individualmente como si los resultados se toman en conjunto.

Para explicar qué porcentaje de la varianza del promedio y del número de repeticiones puede atribuirse al tipo de informante, se calcula a continuación el coeficiente de determinación en cada uno de los centros de interés. El tamaño del efecto se estima a partir de Cohen (1988):

$r = .10 \rightarrow$  Efecto pequeño ( $d = 0,20$ ):  $r^2 = .01$  ( $\times 100$ ) = 1% (varianza explicada).

$r = .24 \rightarrow$  Efecto moderado ( $d = 0,50$ ):  $r^2 = .0576$  ( $\times 100$ ) = 5,76% (varianza explicada).

$r = .37 \rightarrow$  Efecto grande ( $d = 0,80$ ):  $r^2 = .1369$  ( $\times 100$ ) = 13,69% (varianza explicada).

Coeficiente de determinación para el promedio del CI *Ropa* (T de Student):

$$r = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + gl}}$$

$$r = \sqrt{\frac{-13,549^2}{-13,549^2 + 127,093}} = 0,591; r^2 = 0,3493 * 100 = 34,93 \% =$$

varianza explicada por el tipo de hablante.

Coeficiente de determinación para el promedio del resto de CI (Mann

Whitney):  $r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$

*Partes del cuerpo*:  $r = \frac{-9,215}{\sqrt{155}} = -0,7401061$ ;  $r^2 = 0,548 = 54,8 \%$  de la varianza explicada.

*Animales*:  $r = \frac{-10,341}{\sqrt{155}} = -0,830602676$ ;  $r^2 = 0,6899 = 68,99\%$  de la varianza explicada.

Todos los CI:  $r = \frac{-10,503}{\sqrt{155}} = -0,845783404$ ;  $r^2 = 0,71535 = 71,535 \%$  de la varianza explicada.

Coeficiente de determinación para el número de repeticiones (Mann Whitney):

$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$



*Ropa*:  $r = \frac{-2,775}{\sqrt{155}} = -0,2228933$ ;  $r^2 = 0,0496814 = 4,968\%$  de la varianza explicada.

*Partes del cuerpo*:  $r = \frac{-2,170}{\sqrt{155}} = -0,1742986$ ;  $r^2 = 0,03038 = 3,038 \%$  de la varianza explicada.

*Animales*:  $r = \frac{-2,893}{\sqrt{155}} = -0,2323713$ ;  $r^2 = 0,0539964 = 5,399\%$  de la varianza explicada.

Todos los CI:  $r = \frac{-3,782}{\sqrt{155}} = -0,3037775$ ;  $r^2 = 0,0922808 = 9,228\%$  de la varianza explicada.

Para el promedio de respuestas por informante, el tamaño del efecto es grande en todos los casos: en cada uno de los CI y en los tres considerados conjuntamente, la varianza explicada por el tipo de hablante supera el 13,69%. El CI *Animales* es el que mayor porcentaje alcanza y, si se consideran todos los resultados en conjunto, esta variable es capaz de explicar el 71,5% de la varianza observada en el promedio. En cambio, para el número de repeticiones el efecto es pequeño en los distintos centros de interés y moderado cuando se toman todos los datos a la vez. De nuevo, es en el CI *Animales* donde más varianza explica el tipo de hablante.

## Análisis 2

Como segundo paso, se examina si las diferencias en el promedio de respuestas entre hablantes nativos y estudiantes de ELE están relacionadas con las estrategias de evocación que unos y otros ponen en marcha. Para ello, primero se contabilizan las agrupaciones realizadas por cada informante, el tamaño de esas agrupaciones, el tamaño medio y el número de saltos, según los criterios descritos en la metodología (1.4.1.2). A continuación se muestran los resultados generales.

Estudiantes ELE

	N.º agrupaciones	Tamaño agrupaciones	Tamaño medio agrupaciones	N.º saltos	Promedio
CI 01	4,25333	9,52	2,32972	8,94667	19,02667
CI 02	4,10667	5,69333	1,36192	8,68	15,26667
CI 14	3,86667	6,93333	1,98327	7,10667	14,69333
Todos	4,07555	7,38222	1,89164	8,24444	16,32889

Tabla 6. Estrategias de evocación y promedio de respuestas de los estudiantes de ELE

Hablantes nativos

	N.º agrupaciones	Tamaño agrupaciones	Tamaño medio agrupaciones	N.º saltos	Promedio
CI 01	9,5625	23,525	2,461529	14,5875	38,05
CI 02	8,9125	16,8625	1,90053	14,9	31,8625
CI 14	11,275	25,8625	2,2411	18,1625	44,275
Todos	9,91667	22,08333	2,20105	15,88333	38,0625

Tabla 7. Estrategias de evocación y promedio de respuestas de los hablantes nativos

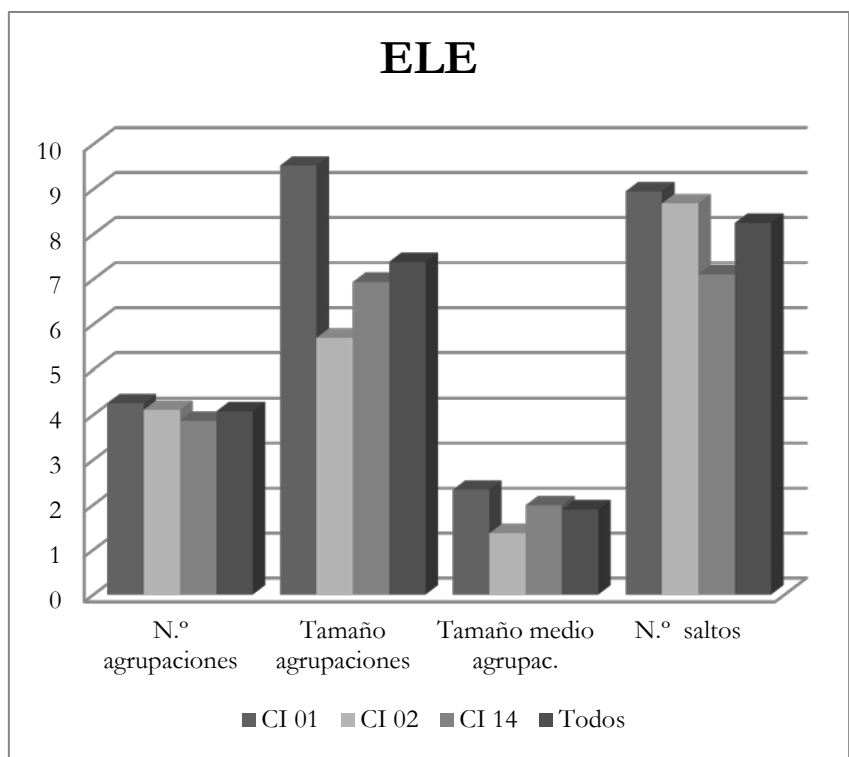


Gráfico 10. Estrategias de evocación estudiantes de ELE

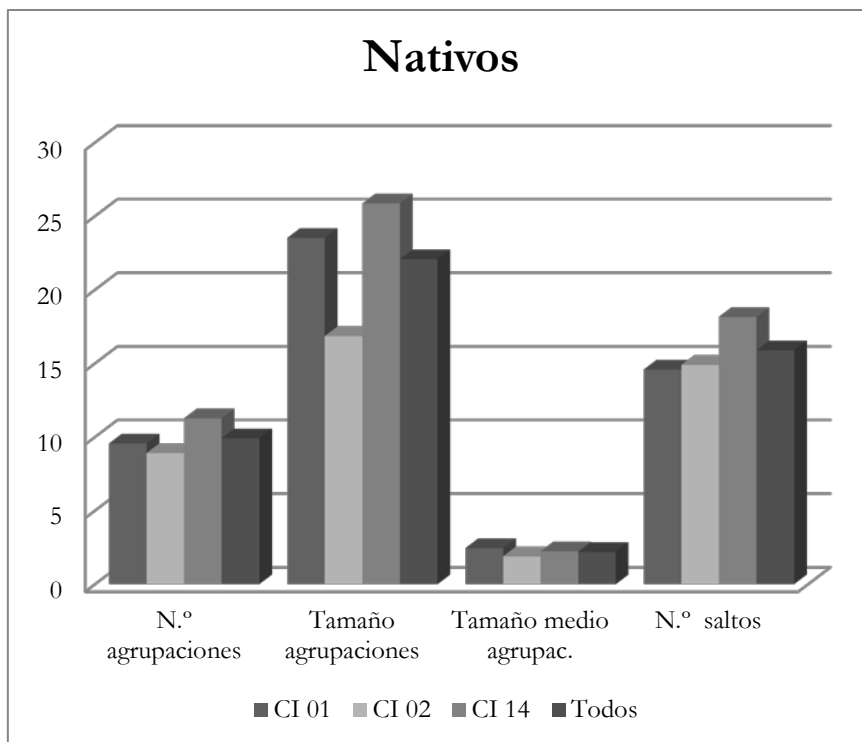


Gráfico 11. Estrategias de evocación hablantes nativos

La hipótesis de partida es que existe una relación estadística positiva entre el número de agrupaciones, el tamaño de las agrupaciones, el tamaño medio de las agrupaciones y el número de saltos con la cantidad de respuestas generadas, tanto en el grupo de hablantes de español como lengua extranjera como en el de nativos. Es decir, las estrategias de evocación del material léxico influyen de manera significativa en el promedio de respuestas por informante. Para comprobarlo se lleva a cabo una serie de correlaciones: se realizan correlaciones de Pearson para todas las variables, excepto para el tamaño medio de las agrupaciones en cada uno de los centros de interés y para el número de agrupaciones en *Ropa* en el grupo de hablantes de ELE. Estas variables no presentaban una distribución normal, por lo que en esos casos se ha calculado la correlación de Spearman.

*Grupo de hablantes de ELE*

<b>Correlaciones</b>		Promedio Cuerpo ELE	Promedio Ropa ELE	Promedio Animales ELE
N.º agrupaciones ELE	Correlación de Pearson	,740**		,867**
	Sig. (unilateral)	,000		,000
	N	75		75
Tamaño agrupaciones ELE	Correlación de Pearson	,217*	,247*	-,085
	Sig. (unilateral)	,030	,016	,234
	N	75	75	75
Saltos ELE	Correlación de Pearson	,712**	,851**	,820**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000
	N	75	75	75
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).				
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).				

Tabla 8. Correlaciones de Pearson n.º de agrupaciones, tamaño y n.º de saltos con promedios

<b>Correlaciones</b>			Promedio Cuerpo ELE	Promedio Ropa ELE	Promedio Animales
Rho de Spearman	Tamaño medio agrupaciones ELE	Coefficiente de correlación	,261*	,269**	0,161
		Sig. (unilateral)	,012	,010	0,084
		N	75	75	75
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).					
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).					

Tabla 9. Correlación de Spearman tamaño medio de las agrupaciones y promedio

<b>Correlaciones</b>			Promedio Ropa ELE
Rho de Spearman	N.º agrupaciones Ropa ELE	Coefficiente de correlación	,783**
		Sig. (unilateral)	,000
		N	75
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).			

Tabla 10. Correlación de Spearman n.º de agrupaciones y promedio *Ropa*

Correlaciones		
		Promedio todos los CI ELE
N.º agrupaciones todos los CI ELE	Correlación de Pearson	,872**
	Sig. (unilateral)	,000
	N	75
Tamaño agrupaciones todos los CI ELE	Correlación de Pearson	,882**
	Sig. (unilateral)	,000
	N	75
Tamaño medio agrupaciones todos los CI ELE	Correlación de Pearson	,054
	Sig. (unilateral)	,322
	N	75
Saltos todos los CI ELE	Correlación de Pearson	,860**
	Sig. (unilateral)	,000
	N	75
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).		

Tabla 11. Correlaciones de Pearson estrategias de evocación y promedio general

Los análisis previos muestran una relación estadísticamente significativa entre el número de agrupaciones, el tamaño de las agrupaciones y el número de saltos con el promedio en cada uno de los centros de interés y tomados en conjunto. En los tres casos,  $p = 0,000$ .

Si calculamos el tamaño del efecto a través del coeficiente de determinación, resulta que, de forma general, estas estrategias son capaces de explicar más del 70% de la varianza en el promedio:

Coefficientes de determinación para todos los CI:

Número agrupaciones – promedio =  $r^2 = 0,872^2 = 0,7604$  (76,04%) = efecto grande.

Tamaño agrupaciones – promedio =  $r^2 = 0,882^2 = 0,7779$  (77,79%) = efecto grande.

Número de saltos – promedio =  $r^2 = 0,860^2 = 0,7396$  (73,96%) = efecto grande.

No existe, por el contrario, una relación estadísticamente significativa entre el tamaño medio de las agrupaciones y el número de palabras generadas cuando se toman los resultados de todos los centros de interés. Por separado, *Partes del*

*cuerpo* y *Ropa* adquieren significación estadística al nivel de 0,05, mientras que la correlación tampoco es significativa en *Animales*.

*Grupo de hablantes nativos*

<b>Correlaciones</b>		Promedio Cuerpo Nativos	Promedio Ropa Nativos	Promedio Animales Nativos
N.º agrupaciones Nativos	Correlación de Pearson	,843**	,814**	,851**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000
	N	80	80	80
Tamaño agrupaciones Nativos	Correlación de Pearson	,925**	,917**	,930**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000
	N	80	80	80
Tamaño medio agrupaciones Nativos	Correlación de Pearson	,412**	,374**	,594**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000
	N	80	80	80
Saltos Nativos	Correlación de Pearson	,765**	,720**	,576**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000
	N	80	80	80

\*\*.

La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

Tabla 12. Correlaciones de Pearson estrategias de evocación y promedios

<b>Correlaciones</b>		Promedio todos los CI Nativos
N.º agrupaciones todos los CI Nativos	Correlación de Pearson	,911**
	Sig. (unilateral)	,000
	N	80
Tamaño agrupaciones todos los CI Nativos	Correlación de Pearson	,939**
	Sig. (unilateral)	,000
	N	80
Tamaño medio agrupaciones todos los CI Nativos	Correlación de Pearson	,546**
	Sig. (unilateral)	,000
	N	80
Saltos todos los CI Nativos	Correlación de Pearson	,747**
	Sig. (unilateral)	,000
	N	80

\*\*.

La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

Tabla 13. Correlaciones de Pearson estrategias de evocación y promedio general

Para el grupo de nativos, existe una relación estadísticamente significativa entre el número de palabras generadas y todas las estrategias de evocación examinadas, en cada uno de los centros de interés y tomados en conjunto. El tamaño del efecto es grande (superior al 13,69%) en los cuatro indicadores. Sin embargo, el porcentaje de varianza del promedio que explica el número de agrupaciones ( $r^2 = 0,8299$ , 82,99%) y el tamaño de esas agrupaciones ( $r^2 = 0,8817$ , 88,17%) es considerablemente mayor al que explican el número de saltos ( $r^2 = 0,558$ , 55,8%) y el tamaño medio de las agrupaciones ( $r^2 = 0,2981$ , 29,81%).

### Análisis 3

Finalmente se comparan las estrategias puestas en marcha por ambos grupos de participantes. Las diferencias entre los hablantes nativos y los estudiantes de ELE en cuanto a las puntuaciones alcanzadas para estos indicadores se representan en los gráficos siguientes.

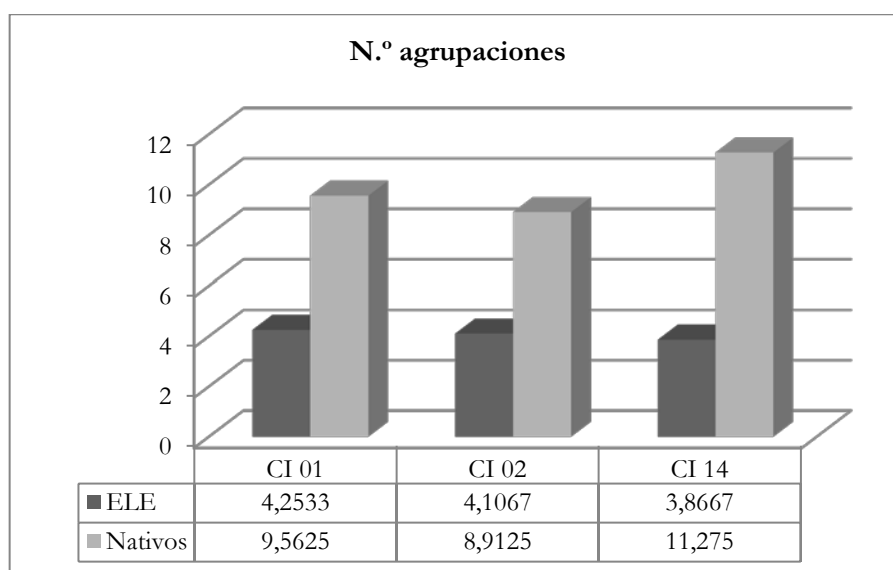


Gráfico 12. Número de agrupaciones hablantes nativos y estudiantes de ELE

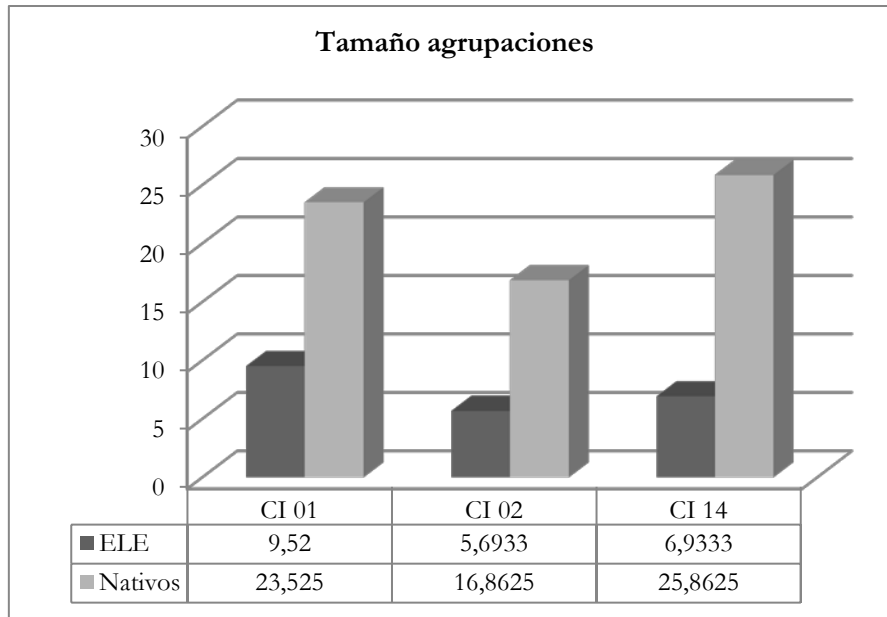


Gráfico 13. Tamaño de agrupaciones hablantes nativos y estudiantes de ELE

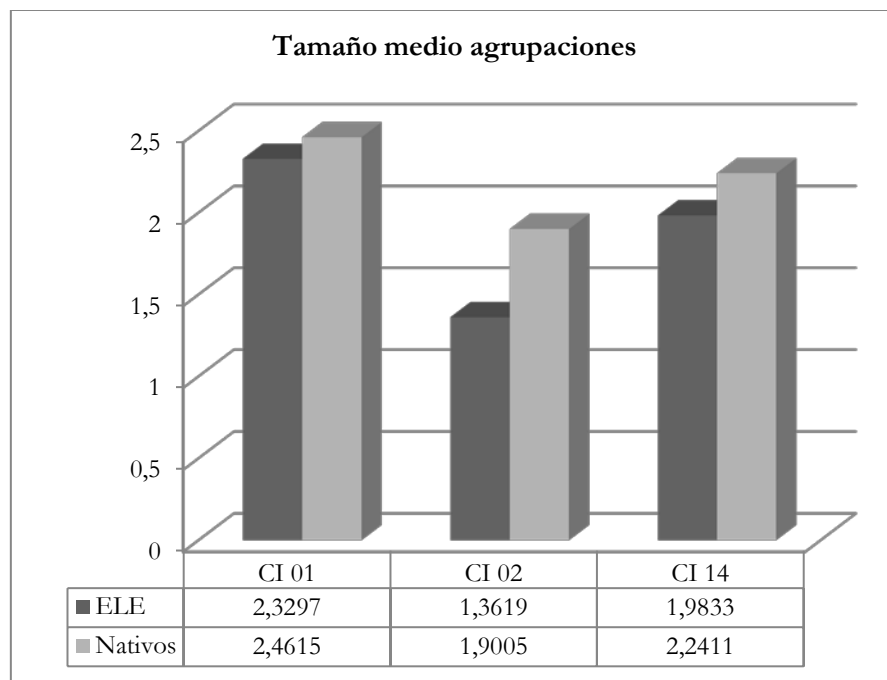


Gráfico 14. Tamaño medio de agrupaciones hablantes nativos y estudiantes de ELE



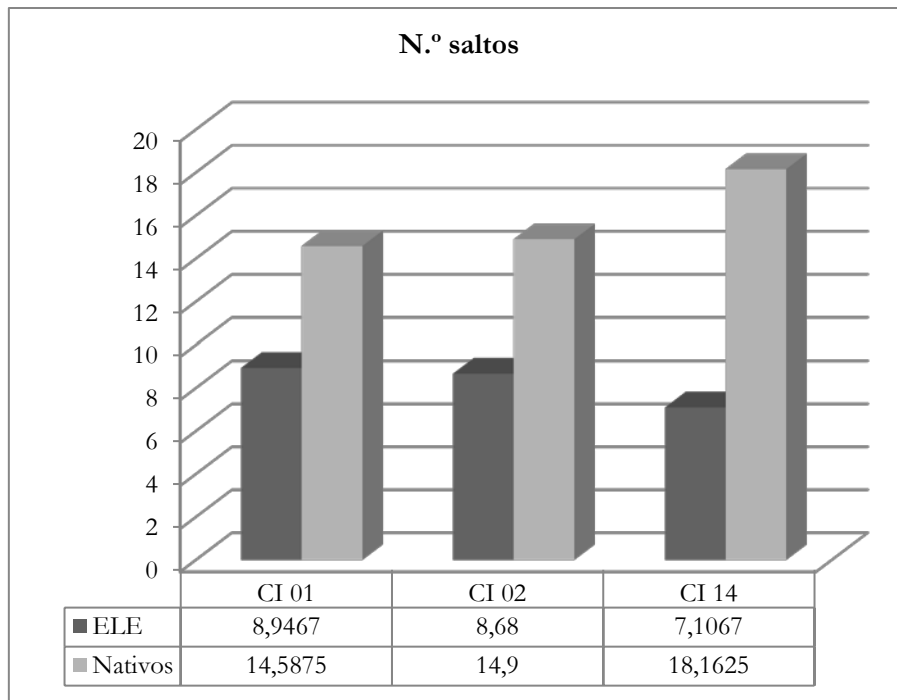


Gráfico 15. Número de saltos hablantes nativos y estudiantes de ELE

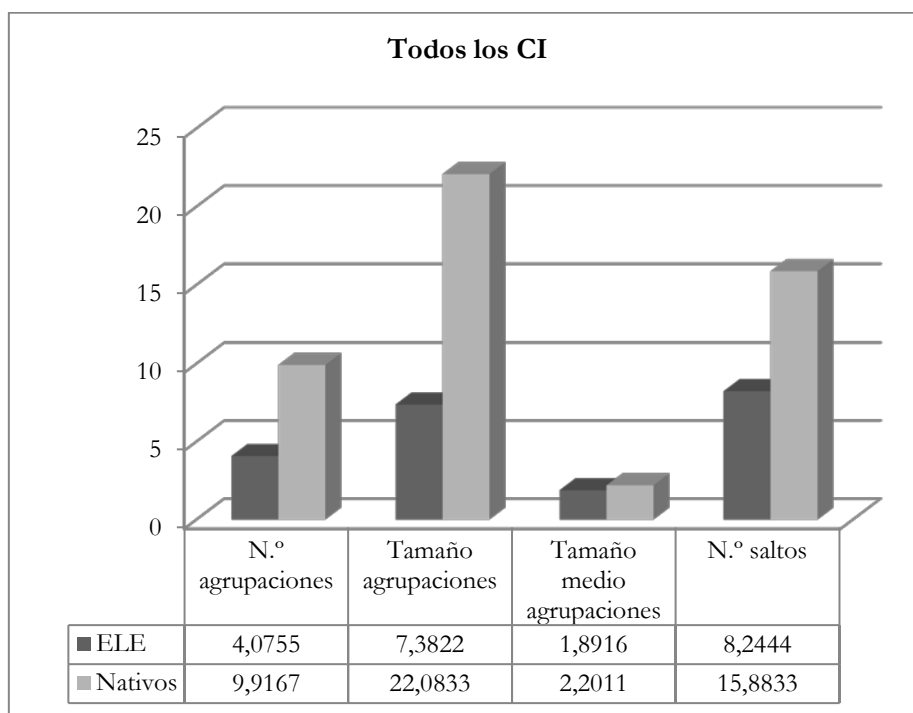


Gráfico 16. Estrategias en todos los CI de hablantes nativos y estudiantes de ELE

La prueba de Kolmogorov-Smirnov muestra que el número de agrupaciones en todos los CI para todos los informantes y el tamaño de las agrupaciones no presentan una distribución normal. Por este motivo, mientras que para el resto

de variables se lleva a cabo un T-Test, para estas dos se utiliza la comparación no paramétrica U de Mann-Whitney.

<b>Estadísticos de contraste<sup>a</sup></b>		
	N.º agrupaciones todos los CI todos los informantes	Tamaño agrupaciones todos los CI todos los informantes
U de Mann-Whitney	90,500	106,500
W de Wilcoxon	2940,500	2956,500
Z	-10,425	-10,363
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000

a. Variable de agrupación: Tipo de hablante de español

Tabla 14. U de Mann-Whitney agrupaciones y tamaño agrupaciones nativos y hablantes de ELE

<b>Prueba de muestras independientes</b>		Levene para la igualdad varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilat.)	Dif. de med.	Error típ. de la dif.	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inf.	Sup.
Tamaño medio de las agrupaciones en todos los CI y con todos los informantes	Se han asumido varianzas iguales	,804	,37	-4,53	153	,000	-,309	,068	-,44	-,17
	No se han asumido varianzas iguales			-4,51	144,37	,000	-,31	,069	-,44	-,17
N.º de saltos todos los CI todos los informantes	Se han asumido varianzas iguales	5,59	,02	-15,07	153	,000	-7,64	,51	-8,64	-6,64
	No se han asumido varianzas iguales			-15,22	144,07	,000	-7,64	,501	-8,63	-6,65

Tabla 15. T de Student tamaño medio de las agrupaciones y saltos nativos y hablantes ELE

Según reflejan las tablas precedentes, las diferencias en las estrategias de evocación entre nativos y hablantes de ELE resultan significativas en todos los casos, con una  $p = 0,000$ . Los nativos muestran una mayor habilidad para la creación de subcategorías, así como para saltar de una a otra. Además, sus

agrupaciones poseen un mayor número de miembros que las de los hablantes de ELE y todo ello repercute en un promedio de respuestas superior.

### 1.4.3. Discusión

Los hablantes nativos de español actualizan más palabras disponibles que los estudiantes de ELE: el promedio general de estos últimos (16,33 palabras) es menos de la mitad que el de los primeros (38,06 palabras). Esta diferencia a favor de los hablantes nativos se refleja también en cada uno de los centros de interés estudiados. En el CI *Partes del cuerpo*, el promedio de los nativos supera en 19 palabras al de los alumnos de español; en el CI *Ropa* esta diferencia es de 16,6 palabras y en *Animales*, de 29,6. Es en esta categoría, por tanto, donde la producción de ambos grupos difiere más notablemente: para los hablantes nativos, este CI es el que resulta más productivo, mientras que para los estudiantes de ELE es el que menos vocablos suscita. Los otros dos CI, sin embargo, mantienen la misma jerarquía en cuanto al promedio de respuestas: en ambos grupos *Partes del cuerpo* resulta más productivo que *Ropa*.

Todas las diferencias observadas entre los promedios de nativos y estudiantes de ELE resultan estadísticamente significativas. Tal y como se preveía, un mayor conocimiento de la lengua en que se lleva a cabo la tarea repercute en la generación de más ejemplares. Cabe suponer, por consiguiente, que la producción léxica de los alumnos de español aumentará también conforme mejore su nivel de competencia.

Por su parte, el hecho de que *Animales* alcance la puntuación más alta en el caso de los nativos, pero la más baja en el caso de los aprendientes de español refleja nuevamente un patrón de adquisición del léxico de la L1 diferente al de la L2 cuando esta no se aprende durante la infancia. En la L1 esta categoría está presente desde una edad muy temprana y cuenta presumiblemente con una gran cantidad de miembros. En cambio, para los adolescentes o adultos que estudian una lengua extranjera, los nombres de animales no suelen resultar de gran utilidad, de manera que, por norma general, se aprenderán más tarde y en menor cantidad.

En cuanto al número de repeticiones, también los hablantes nativos cometen más que los estudiantes de ELE, en total (0,58 frente a 0,23) y en cada uno de los centros de interés. En este sentido, cabe suponer que para los alumnos de nivel intermedio la tarea de disponibilidad es un ejercicio menos automatizado, que requiere una mayor concentración, y que, por ello, producen menos repeticiones.

En el segundo análisis se han contabilizado el número de agrupaciones y sus miembros, el tamaño medio de esas agrupaciones y el número de saltos, tanto en el grupo de hablantes nativos como en el de alumnos de español. Entre los primeros, el CI *Animales*, el que alcanza un mayor promedio, es el que más y mayores agrupaciones ha suscitado, y en el que se han producido más saltos. Sin embargo, *Partes del cuerpo* adquiere más puntuación en el tamaño medio de las agrupaciones. Para los hablantes de ELE, *Partes del cuerpo* supera al resto de CI en todas las estrategias analizadas, igual que los supera en el número de palabras generadas. En este grupo de informantes, *Ropa* presenta un mayor número de agrupaciones y de saltos que *Animales*, pero en este CI el tamaño de las agrupaciones y su media son más altos que para *Ropa*. Entre los nativos, *Partes del cuerpo* supera en todas las estrategias de evocación a *Ropa*, excepto en el número de saltos. Por consiguiente, parece que no todos los centros de interés ofrecen las mismas posibilidades a la hora de poner en marcha las distintas estrategias de recuperación del material léxico.

Podría argumentarse que algunos centros de interés son más susceptibles a la creación de subcategorías, es decir, que hay determinadas esferas del vocabulario en las que resulta más sencillo realizar agrupaciones, ya sea porque se han aprendido de ese modo, porque sus referentes se muestran así en el mundo o porque en el momento de la tarea estos pueden repasarse visualmente por hallarse presentes. Podría defenderse, por tanto, que en *Partes del cuerpo* se producen más *clusters* porque es una categoría que, al estudiarse en el colegio, se aprende por subcategorías (las extremidades, los órganos sexuales, el sistema respiratorio...), pero en la que, además, se pueden ir revisando sus miembros: el informante puede fijarse en su propio cuerpo o en el de algún compañero en el momento de respuesta. En cambio, en *Animales*,

muchas de las subcategorías que se evocan reflejan la forma en que sus ejemplares se relacionan y, por tanto, se perciben en el mundo real: animales de granja, animales marinos, animales del bosque, etc. En cualquier caso, los centros de interés parecen condicionar las estrategias de recuperación del léxico que se utilizan y, consecuentemente, influir en los promedios de respuesta.

A continuación, se ha analizado si existe una relación estadísticamente significativa entre las estrategias estudiadas y el promedio de respuestas por informante. En el grupo de estudiantes de ELE, el número de agrupaciones, el tamaño de las agrupaciones y el número de saltos adquieren significación en cada uno de los centros de interés y cuando los datos se toman conjuntamente, y explican más del 70% de la varianza en el promedio. En cambio, el tamaño medio de las agrupaciones no resulta significativo para el promedio general. Esta falta de significación proviene fundamentalmente de los resultados obtenidos para la categoría *Animales*, dado que en las otras dos sí que resulta significativo (si bien en *Partes del cuerpo* al nivel de 0,05). Estos informantes se caracterizan por una evocación irregular: poseen un conocimiento dispar de las distintas subcategorías que motivan los centros de interés, especialmente relevante, según muestran los datos, en una categoría semántica como *Animales*, poco rentable en una segunda lengua.

Para el grupo de nativos, todas las estrategias de evocación estudiadas correlacionan positiva y significativamente con el número de respuestas producidas, tanto con el promedio general como el alcanzado en cada uno de los CI. Sin embargo, también en este caso el tamaño medio de las agrupaciones explica un porcentaje de la varianza considerablemente menor al del resto de estrategias. Para estos informantes, además, el número de saltos es un indicador menos potente a la hora de explicar la varianza en el número de respuestas (55,8%) que en el caso de los alumnos de español (73,96%).

Por último, se ha comparado el comportamiento de ambos tipos de hablantes en cuanto a las estrategias de evocación utilizadas. Los resultados muestran que los nativos poseen una habilidad significativamente superior para la

creación de agrupaciones y para la realización de saltos que los hablantes bilingües, y que las subcategorías de los nativos son más extensas que las de los estudiantes de español. En consecuencia, un mayor dominio de la lengua en que se lleva a cabo la tarea influye en todas las estrategias que los participantes ponen en marcha: permite crear más agrupaciones y que estas contengan más miembros, así como llevar a cabo más saltos. No obstante, aunque los nativos sean capaces de producir más saltos entre subcategorías, esta estrategia tiene más peso para los hablantes bilingües.

De acuerdo con los modelos de acceso léxico descritos previamente, los hablantes nativos poseerían un diccionario mental más amplio y más fuertemente conectado a las correspondientes representaciones conceptuales, y esto facilitaría la creación de agrupaciones, una estrategia dependiente de un proceso automático de la memoria semántica y vinculada al funcionamiento del lóbulo temporal. Asimismo, el proceso que requiere la estrategia de saltar de una subcategoría a otra será también menos costoso cuando la tarea de disponibilidad se resuelve en la L1, es decir, en la lengua materna los mecanismos de búsqueda serán más efectivos y se poseerá una mayor flexibilidad cognitiva y una mayor capacidad para modificar la respuesta en curso. Los hablantes nativos realizarán más saltos que los estudiantes de ELE, pero estos se apoyarán más en esta estrategia de evocación, puesto que su repertorio léxico es más limitado. Los nativos, por el contrario, recurrirán preferentemente a la creación de *clusters*, dado que se trata de un procedimiento más automático.

De este modo, nuestros resultados coinciden con los que reflejan las representaciones de grafos, pues, en este tipo de trabajos, se ha demostrado también que los estudiantes de una lengua extranjera presentan más dificultades que los nativos a la hora de organizar el vocabulario en subcategorías claramente definidas (Ferreira y Echeverría, 2010). Se presume, sin embargo, que esas agrupaciones léxicas se van determinando a medida que el estudiante adquiere más competencia en la lengua extranjera.

## 1.5. Resumen y conclusiones del capítulo 1

Este primer capítulo pretende constituir un pequeño avance en la comprensión del funcionamiento psicolingüístico de la disponibilidad léxica. Tal y como defiende Hernández Muñoz (2005), el léxico disponible es una realidad cognitiva compleja que no puede explicarse mediante factores exclusivamente lingüísticos, de modo que para poder entenderlo de manera global, se hace necesario recurrir a otras disciplinas, como la filosofía, la psicolingüística o la neuropsicología. El paradigma en el que confluyen las distintas disciplinas interesadas en la cognición, esto es, el paradigma integrador de las ciencias cognitivas, se convierte, en consecuencia, en el marco teórico más apropiado para abordar nuestra investigación.

Este enfoque multidisciplinar permite comprobar que la lingüística no ha sido la única disciplina preocupada por contabilizar las palabras que un informante es capaz de evocar ante un estímulo temático concreto. La psicolingüística y la neuropsicología cognitiva cuentan con pruebas de asociación controlada y continua muy próximas a la de obtención de léxico disponible: los trabajos de frecuencia asociativa o de frecuencia de producción de ejemplares, y las denominadas tareas de fluencia o fluidez semántica o de categoría, respectivamente. Los primeros se enmarcan dentro del estudio de la categorización y tienen como objetivo fundamental el examen de las categorías naturales, mientras que las tareas de fluencia semántica se emplean principalmente como herramienta de diagnóstico de diversas enfermedades o alteraciones que afectan al sistema cognitivo.

Desde este ámbito se ha demostrado que en la tarea de fluencia semántica (y, por tanto, en la de disponibilidad), además de las estructuras frontales que intervienen normalmente en la producción de palabras (el área de Broca y el gyrus anterior), también muestra actividad la región temporal del hemisferio izquierdo. Incluso parte del hemisferio derecho podría verse igualmente involucrado. Y es que la generación de vocablos disponibles, pese a su aparente sencillez, constituye un fenómeno enormemente complejo en el que entran en juego todas las etapas del procesamiento léxico.

Cuando la tarea de disponibilidad se lleva a cabo en la lengua materna del informante, tras el reconocimiento de la categoría propuesta, la mayor parte de los modelos de acceso léxico actuales reconocen la activación de varias representaciones conceptuales, ya sea porque se hallan interconectadas (según los modelos semánticos no descomposicionales) o porque comparten algunos de sus rasgos constituyentes (según los modelos descomposicionales).

Las representaciones conceptuales activadas propagan la activación a sus correspondientes nodos léxicos, de manera que en este nivel, en el que tiene lugar la selección, el hablante se encuentra con toda una serie de candidatos léxicos activados. El grado de activación de esos candidatos determina la elección de un ítem concreto: se escoge el nodo léxico con un mayor nivel de activación. Además, en esta etapa se accede a las propiedades gramaticales de las palabras, para lo que algunos autores defienden la existencia de unidades de representación mediadoras entre significados y formas: los lemas.

Una vez terminada la fase de selección se inicia, según los modelos seriales, la codificación fonológica u ortográfica de la palabra, de modo que solo se activan las propiedades formales del nodo léxico seleccionado. Para los modelos en cascada, en cambio, todas las representaciones léxicas activadas propagan una activación proporcional a sus correspondientes segmentos fonológicos, e incluso algunos de ellos (los modelos interactivos) asumen una activación retroactiva del nivel fonológico al léxico.

En este proceso, de acuerdo con los resultados de Hernández Muñoz (2005) y Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006), las palabras primeramente seleccionadas se corresponden con las más típicas, las más familiares y las adquiridas a una edad más temprana. Así, ante un determinado centro de interés, las representaciones de los conceptos más típicos y familiares recibirán más activación que las de los conceptos poco típicos y familiares. Esta activación se propaga proporcionalmente al nivel léxico y se ve reforzada por la acción de la edad de adquisición, la cual parece ejercer su influencia en las conexiones entre conceptos y palabras. El mecanismo de selección escoge entonces el candidato que presenta un mayor grado de activación y, tras



acceder a las informaciones fonológicas u ortográficas pertinentes, se articula o escribe el vocablo disponible.

Una vez producida, esta primera palabra condiciona la selección de las posteriores por un fenómeno de *priming*, esto es, la palabra producida facilita la evocación de otras con las que se relaciona semántica o formalmente. A medida que pasa el tiempo de respuesta, se van generando términos más periféricos, los cuales, de acuerdo con el patrón de la plasticidad sináptica, necesitan una intensa activación de la categoría a la que pertenecen para ser producidos.

La disponibilidad léxica no es, por tanto, una cuestión exclusiva de conceptos o de formas, sino de conceptos y de formas disponibles. En un primer momento podríamos hablar de conceptos disponibles (necesariamente ligados a formas disponibles), pero según avanza la prueba nos encontramos con formas más disponibles, como las facilitadas, por ejemplo, por la semejanza formal con la respuesta anterior. En definitiva, la disponibilidad es un fenómeno cognitivo complejo cuya primera motivación es fundamentalmente semántica, pero que comprende todos los niveles de procesamiento.

Cuando la tarea se lleva a cabo en una segunda lengua, la producción de vocablos disponibles difiere considerablemente. La mayoría de modelos asume que los hablantes bilingües poseen un único sistema semántico, pero representaciones léxicas específicas para las dos lenguas. La forma en que las representaciones conceptuales se conectan con los nodos léxicos de una y otra lengua se ha puesto en relación con la competencia en la L2. Según el Modelo Jerárquico Revisado, en las primeras etapas del aprendizaje de la L2, los hablantes se apoyan en las conexiones de las representaciones semánticas y las formas de la L1, y, a medida que van adquiriendo más competencia, se van estableciendo vínculos directos entre los conceptos y los nodos léxicos de la L2. Como consecuencia, la traducción de la L1 a la L2 es más lenta que la traducción de la L2 a la L1, pues la primera requiere de mediación conceptual. Según otros autores, como Duyck y Brysbaert (2004), esta asimetría en la traducción de los bilingües no equilibrados se explicaría porque un nodo

léxico de la L1 activaría más representaciones conceptuales que la misma palabra en la L2.

En cualquier caso, en los bilingües más equilibrados cada representación semántica está conectada a sus correspondientes nodos léxicos en las dos lenguas y, según las propuestas más recientes, la activación de un concepto dado se propaga a ambos almacenes léxicos, al menos cuando la lengua que se está usando es la L2.

Según la hipótesis de la selección específica de lengua, el mecanismo de selección ignora los nodos léxicos de la lengua que no se está usando y se centra solo en los de la lengua de respuesta. En cambio, la hipótesis de selección no específica defiende que todos los candidatos son considerados, pero que, o bien existe un mecanismo inhibitorio que reduce la activación del nodo léxico de la lengua no pretendida, o bien este presenta una activación menor en el nivel léxico debido a que, en el mensaje preverbal, se halla incluida la especificación de la lengua que se va a utilizar.

Dado que los procesos psicolingüísticos (e incluso neuroanatómicos) que sustentan la producción léxica en una segunda lengua son distintos de los que se desencadenan cuando la producción es en la L1, cabía suponer que los factores cognitivos determinantes de la disponibilidad variarían también cuando la prueba se lleva a cabo en una lengua extranjera. Para comprobar esta hipótesis se replanteó el experimento que Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006) realizaron con hablantes nativos.

Se llevó a cabo una prueba de disponibilidad léxica para los CI *Partes del cuerpo*, *Ropa*, *Muebles* y *Animales*, con un grupo de aprendientes de español de nivel intermedio, hablantes de inglés como lengua materna, y se consideraron las siguientes variables predictoras: la edad de adquisición de la palabra en la L1, la familiaridad del concepto, la imaginabilidad, la tipicidad, la frecuencia de palabra y su longitud —igual que en el trabajo de Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006)—, y la edad de adquisición de la palabra en la L2 y el grado de semejanza formal entre la palabra de la L1 y su traducción en la L2.

En un primer análisis se han comparado los resultados obtenidos para cada una de estas variables entre los distintos centros de interés y todas ellas, a excepción del grado de semejanza formal, han mostrado diferencias estadísticamente significativas. Esto constituye una muestra de la importancia que la categoría semántica empleada como estímulo tiene en la producción de vocablos disponibles y en la propia determinación de lo que supone el ser disponible. Esta influencia del marco categorial en los resultados obtenidos se aborda en profundidad en el capítulo 3.

En cuanto a las variables cognitivas que condicionan la disponibilidad, los análisis de regresión multinivel efectuados han puesto de manifiesto que para un estudiante de ELE de nivel intermedio una palabra será más disponible cuanto más típica resulte como ejemplo de la categoría a la que pertenece, cuanto antes se haya aprendido en la L2 y cuanto más se parezca a su traducción en la L1. A diferencia de lo que sucedía con los hablantes nativos, en la tarea de disponibilidad en una lengua extranjera, la familiaridad no resulta significativa. Sin embargo, dado que la mediación de la L1 en la producción de la L2 parece disminuir a medida que aumenta la competencia en la L2, el grado de semejanza formal podría ir perdiendo fuerza como variable predictora de la disponibilidad según aumenta el nivel, especialmente en los bilingües más equilibrados.

Además, se ha comprobado que la edad de adquisición de las palabras en la lengua materna no influye significativamente en la disponibilidad léxica. Es el orden en que se aprende el vocabulario de la L2 lo que determina su disponibilidad, de modo que, si esta se aprende durante la infancia, el léxico disponible será más semejante al de los hablantes nativos.

Una vez descritos los procesos que sustentan la disponibilidad en la lengua materna y en una lengua extranjera, y establecidos los factores que la determinan, se han comparado las estrategias que nativos y estudiantes de ELE ponen en marcha durante la producción. Estas estrategias consisten en la evocación de agrupaciones semánticas o *clusters*, y en la realización de saltos entre esas subcategorías. En concreto, se han considerado cuatro indicadores:

el número de agrupaciones, el tamaño de las agrupaciones, el tamaño medio de las agrupaciones y el número de saltos.

Los hablantes nativos producen más palabras que los estudiantes de español en todos los centros de interés y también más repeticiones. Esto último podría deberse a que, para los hablantes de ELE, la prueba requiere un esfuerzo más consciente que para los nativos. Por otro lado, todas las estrategias examinadas correlacionan positiva y significativamente con el promedio alcanzado en el caso de los hablantes nativos. La que menos contribuye en la predicción del número de respuestas por informante es el tamaño medio de las agrupaciones, que no resulta significativa para los aprendientes de ELE.

Asimismo, la actuación de ambos grupos de informantes difiere significativamente en cuanto a la cantidad de agrupaciones y de saltos, y en el tamaño de esas agrupaciones. Los hablantes nativos superan a los estudiantes de ELE en todos los indicadores analizados, pero su producción está más ligada a la creación de subcategorías, una estrategia que depende de un proceso automático de la memoria semántica. Los bilingües, en cambio, se apoyan más en la realización de saltos para compensar sus deficiencias léxicas.

Finalmente, junto al tipo de hablante que lleva a cabo la prueba, el centro de interés al que se responde influye también en las estrategias que se actualizan. Los centros de interés ofrecen diferentes resultados para las estrategias de recuperación del material léxico en ambos grupos de informantes, lo que sugiere que las características intrínsecas de las categorías semánticas pueden condicionar las estrategias que suscitan. En los capítulos siguientes, se profundiza sobre esta cuestión y se analiza la influencia que ejercen otros factores sobre los resultados obtenidos.

## Capítulo 2. Condicionantes metodológicos de la disponibilidad léxica

---

*¿Cómo afecta la prueba de disponibilidad al proceso de evocación de léxico disponible?*

Una vez descrito el proceso cognitivo de la disponibilidad en L1 y en L2, en este capítulo nos detenemos en los factores metodológicos que condicionan dicho proceso. En primer lugar, se analiza si la modalidad de la prueba, oral o escrita, afecta significativamente a los resultados obtenidos y, a continuación, se examina la influencia que ejerce el tiempo de respuesta cuando los participantes son hablantes de español como lengua materna y cuando lo son de español lengua extranjera.

Se exponen además otro tipo de condicionantes externos relacionados con el material utilizado, el método de administración de la tarea y el proceso de edición de los datos, y finalmente se presenta el aspecto de la prueba que mayor impacto causa en los resultados, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo: los centros de interés seleccionados.

En definitiva, en este segundo capítulo se intenta dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Afecta la modalidad de la prueba a la cantidad de respuestas generadas por los hablantes nativos y por los hablantes de ELE? ¿Y desde un punto de vista cualitativo?
- ¿Cómo evolucionan en el tiempo las respuestas de ambos grupos de hablantes? ¿Cuál será el límite temporal más adecuado?
- ¿El modo en que se aplica la prueba y el material empleado condicionan los resultados obtenidos?
- ¿Y la forma de procesarlos?

## 2.1. La modalidad de la prueba

### 2.1.1. Producción escrita vs. producción oral

En sus últimas etapas, la producción de palabras implica procesos diferentes en función de si el *output* es oral o escrito. En el caso de las palabras escritas, se postula la existencia de dos rutas diferenciadas: una ruta directa o léxica (de naturaleza eminentemente ortográfica, en la que la escritura se apoya en la activación de las palabras más frecuentes en el léxico ortográfico) y una ruta subléxica o fonológica (en la que los fonemas se convierten en grafemas según las reglas de la propia lengua). La existencia de una ruta léxica explica la capacidad de escribir correctamente palabras de ortografía arbitraria o extranjerismos no adaptados, por ejemplo, y se emplearía la ruta fonológica en la escritura de pseudopalabras del tipo *lampeto* o *sorruda*.

El nivel de interacción entre ambas rutas no está del todo claro, pero existe evidencia de que trabajan simultáneamente. Varias investigaciones sugieren que las representaciones fonológicas y ortográficas están conectadas de forma bidireccional y que la ortografía modula el procesamiento fonológico durante la producción de palabras (Roelofs, 2006). En los hablantes bilingües, las representaciones ortográficas y fonológicas de las dos lenguas se hallarían también interconectadas, excepto cuando las dos lenguas poseen distintos sistemas de escritura. En estos hablantes, no existe conexión entre las dos lenguas en el nivel ortográfico, de manera que la activación fonológica en una lengua no estaría influida por la activación ortográfica en la otra lengua (Hoshino, 2006).

En cualquier caso, el producto de ambas rutas confluye en el denominado almacén grafémico, un almacén de la memoria de trabajo en el que la palabra se mantiene activada (representada y segmentada en sus sílabas correspondientes) mientras se van escribiendo sus letras constituyentes (Alfonso y Álvarez, 2009:38). Tienen lugar entonces los procesos periféricos: la selección de los alógrafos, de los patrones motores correspondientes (de escritura manual en la mayoría de estudios de disponibilidad léxica), así como su puesta en marcha.

Para las palabras habladas, la representación fonémica activada se almacena también, mientras se accede a los patrones motores del habla, en un almacén temporal de memoria denominado retén o *buffer* fonémico. Para cada fonema existe una secuencia automatizada de movimientos adquiridos durante los primeros años de vida y su activación permite la producción de la señal física del habla.

Sin embargo, en la producción oral de palabras, los procesos de recuperación de memoria son más rápidos: los vocablos evocados han de mantenerse activos durante menos tiempo, pues las rutinas articulatorias correspondientes son más breves que las que permiten la escritura de letras y palabras. Esto podría dar lugar a diferencias en la cantidad de respuestas generadas en una encuesta oral y en una escrita ante un mismo tiempo de respuesta, así como en las estrategias de evocación puestas en marcha por los participantes en función de la modalidad de la prueba. Asimismo, la imposibilidad de revisar las respuestas previas en una tarea oral puede favorecer otras diferencias cualitativas, como la producción de un mayor número de repeticiones.

Por lo general, en el ámbito de la disponibilidad, los procesos de producción de palabras habladas y de escritura manual se han concebido como simples medios de recogida de información, en lugar de como códigos diferentes con cualidades propias que pueden repercutir en los resultados obtenidos. En la mayoría de estudios de léxico disponible, los informantes responden a las encuestas por escrito, dado que estas, al contrario que las orales, permiten obtener un material importante en pocas sesiones, al poder realizarse de forma colectiva. Se impone la modalidad oral, sin embargo, en las investigaciones que trabajan con niños pequeños (López Chávez, 2003; Sánchez Corrales y Murillo Rojas, 2006; Manjón-Cabeza Cruz, 2008, 2009 y 2010) o con grupos de edades avanzadas en los que puede haber un gran número de participantes imposibilitados para la modalidad escrita o reacios a ella (Urrutia, 2001; Borrego y Fernández Juncal, 2002; Borrego, 2008; Manjón-Cabeza Cruz, 2009 y 2010)<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> En el ámbito de la psicolingüística, las pruebas de frecuencia asociativa suelen administrarse también de forma escrita, y se adecuan igualmente a la edad de los

En su tesis doctoral, Hernández Muñoz (2005) comparó las respuestas de 24 alumnos de la Universidad de Salamanca que habían completado una prueba de disponibilidad escrita con las respuestas de otros 24 alumnos de esa misma universidad que la habían realizado de manera oral. En ambas pruebas, el tiempo concedido para contestar a cada centro de interés fue de dos minutos.

En contra de lo esperado, la conclusión de este estudio fue que, desde un punto de vista cuantitativo, no hay diferencias estadísticamente significativas entre una y otra modalidad, a pesar de que los procesos motores implicados en la escritura sean más lentos que los procesos fonarticulatorios. Sin embargo, se hallaron importantes divergencias cualitativas, responsables de que la intersección entre los dos conjuntos de vocablos no superara el 50% de la producción. La resolución oral de la tarea se caracterizó por un tiempo de reflexión menor y, como consecuencia, por una mayor espontaneidad en las respuestas. Esto provocaba una menor coincidencia en los vocablos actualizados y, por consiguiente, índices de disponibilidad más bajos que en las encuestas escritas<sup>51</sup>.

En resumen, la modalidad oral presentaba las particularidades siguientes:

- más asociaciones periféricas y encadenamientos, y, por ello, más respuestas alejadas de los campos temáticos propuestos;

---

encuestados. Así, Carneiro, Albuquerque y Fernández (2008:178) llevan a cabo la tarea oralmente con el grupo de preescolares y con el formado por niños de 7 a 8 años, pero recogen por escrito las respuestas de los preadolescentes. Por el contrario, las pruebas de fluencia semántica suelen ser orales, especialmente si se trabaja con sujetos con daño cerebral (Szatowska, Grabowska y Szymańska, 2000; Kiang y Kutas, 2006), aunque también pueden aplicarse de forma escrita (Popescu y Miclutia, 2006). Las condiciones experimentales de tipo neurolingüístico son mucho más estrictas (por ejemplo, en la eliminación de los errores, en la formulación de las instrucciones, etc.) que las de los estudios de disponibilidad y, por ello, se supone que las producciones de ambos canales se equiparan.

<sup>51</sup> Las conclusiones de esta investigadora no concuerdan con las de García Marcos (*apud* Mateo García, 1998:81), pues, en su opinión, la oralidad y la escritura no producen resultados esencialmente distintos, ni cualitativa ni cuantitativamente. No obstante, no hemos tenido acceso a esta investigación, por lo que no tenemos conocimiento de los datos en que apoya tal afirmación.



- más enumeraciones de elementos de nivel subordinado, como *mueble de interior, mueble de exterior, mueble de salón, mueble de cocina, mueble de varios colores, mueble de un color*;
- más repeticiones,
- y comentarios al entrevistador al margen de la enumeración de vocablos disponibles (Hernández Muñoz, 2005:101-104)<sup>52</sup>.

Posteriormente, la autora ha repetido este estudio sobre una muestra mayor (un total de 60 informantes) y ha profundizado en el análisis de los resultados, con una comparación más exhaustiva de los términos registrados en cada modalidad (las variantes diafásicas, las lexías compuestas, las intrusiones, las marcas comerciales, los extranjerismos o las variantes flexivas). Sin embargo, la conclusión general es semejante: “Aunque los recuentos y las pruebas estadísticas en conjunto demuestran que el número de unidades producidas por individuo no se ve afectado, se observa una clara variación cualitativa” (Hernández Muñoz, 2010:167).

Con el objetivo de ahondar en esta cuestión, esto es, en la evaluación del impacto que el canal utilizado tiene sobre el léxico disponible, se analizan a continuación las respuestas, orales y escritas, de dos grupos de participantes (hablantes de ELE de nivel intermedio y hablantes nativos de español) para los centros de interés *Partes del cuerpo, Ropa y Animales*. Como en los experimentos de Hernández Muñoz (2005, 2010), el grupo de hablantes nativos se compone de alumnos de la Universidad de Salamanca, pero, en este caso, el tiempo concedido para cada CI fue de cuatro minutos, igual que en la prueba con alumnos extranjeros.

En primer lugar, se examina si el aumento del tiempo de respuesta repercute significativamente en las diferencias observadas entre el número de respuestas orales y escritas producidas por los nativos. Es decir, se comprueba si, desde un punto de vista cuantitativo, sigue sin haber diferencias estadísticamente

---

<sup>52</sup> En este sentido, Borrego Nieto y Fernández Juncal (2002) también comentan que durante la entrevista oral se crea un ambiente tenso, demasiado artificial, que el informante trata de romper en ocasiones incluyendo digresiones o comentarios en la enumeración de vocablos.

significativas en función de la modalidad aun cuando se dobla el tiempo de respuesta para cada CI. Y el mismo análisis se lleva a cabo con los resultados de los hablantes de ELE.

Para este grupo, la tarea oral requiere una concentración y planificación mayores, de manera que sus respuestas serán menos espontáneas que las de los hablantes nativos. Esto puede provocar que, entre los hablantes de ELE, la compatibilidad del léxico disponible oral y escrito sea mayor y que se produzcan menos repeticiones en la prueba oral, al asumirse como una tarea más consciente.

Para comprobar esta hipótesis, en primer lugar, se calcula la intersección entre el conjunto de términos orales y el conjunto de términos escritos generados por los hablantes de español como segunda lengua y se compara con la intersección de las respuestas de los nativos para ambas modalidades. Seguidamente, se contabilizan las repeticiones que unos y otros realizaron en la prueba oral y en la escrita, y se examina si las diferencias entre las modalidades son estadísticamente significativas.

Asimismo, para analizar si la presencia del investigador repercutía de alguna forma en las respuestas obtenidas, los datos orales se recogieron, bien a través de una grabadora, bien a través de un ordenador. En este supuesto, la presencia de la encuestadora durante el desarrollo de la prueba fue mínima: los participantes encontraban las instrucciones de la tarea en la pantalla del ordenador y sus respuestas se grababan mediante un micrófono. Se plantea que esta metodología podría acercar la producción oral a la escrita, ya que permite a los participantes abstraerse de los patrones de una interacción entre dos interlocutores y concentrarse en que se trata de una prueba experimental.

Finalmente, el análisis cualitativo de los resultados se completa con el estudio de las estrategias de evocación que los dos grupos de hablantes ponen en marcha en cada una de las modalidades. Se comprueba si las estrategias expuestas en el capítulo anterior (la creación de subcategorías o *clusters* y la realización de saltos) difieren en las pruebas orales y en las escritas.

### 2.1.2. Metodología

Según se ha comentado en el apartado anterior, en este estudio se comparan las respuestas orales y escritas que para los centros de interés *Partes del cuerpo*, *Ropa* y *Animales* proporcionaron dos grupos de participantes: un grupo de estudiantes de ELE de nivel intermedio de origen estadounidense y un grupo de alumnos universitarios, hablantes nativos de español.

Para el grupo de hablantes de ELE, se emplean las respuestas obtenidas en la prueba de disponibilidad escrita que se describe en 1.3, junto a las respuestas de la prueba de disponibilidad oral descrita en 1.4. En ese apartado se detalla también la metodología de la prueba oral y de la escrita que realizaron los hablantes nativos.

En conjunto, se analizan 155 encuestas: 75 pertenecientes al grupo de hablantes de español como lengua extranjera (43 encuestas escritas y 32 orales) y 80 de hablantes nativos de español (40 encuestas escritas y 40 orales).

En todos los casos se crearon distintos órdenes de presentación de los estímulos y el tiempo de respuesta para cada centro de interés fue de cuatro minutos. Para no alargar en exceso su duración, las pruebas orales contaron solo con dos centros de interés, de manera que para recoger 32 respuestas diferentes para cada CI se llevaron a cabo 48 entrevistas.

Por otro lado, en ambos grupos de hablantes, la mitad de las pruebas orales se hicieron con una grabadora y la otra mitad con un ordenador (24 y 24 de dos CI en el grupo de hablantes de ELE, y 20 y 20 en el de los nativos). En la variante con grabadora, la investigadora estaba presente en todo momento durante el desarrollo de la prueba: explicaba las instrucciones que se detallan en el anexo 2.1, controlaba el tiempo de respuesta y daba paso a cada nuevo centro de interés.

Para la prueba con ordenador se creó una presentación en PowerPoint. La primera pantalla contenía las instrucciones para la tarea que se recogen en el

anexo 2.1. Después de las instrucciones, aparecía un enlace desde el que se accedía al primer centro de interés, escrito en letras negras sobre un fondo blanco en mitad de la pantalla. Entonces los participantes comenzaban a enunciar las respuestas correspondientes en voz alta y estas se grababan directamente a través del micrófono del ordenador. Durante toda la presentación, las teclas del ordenador estaban bloqueadas para impedir que los participantes pasaran de pantalla antes de tiempo.

Cuatro minutos después de que apareciera el título del primer centro de interés sonaba un pitido que avisaba del cambio de categoría. En ese momento se mostraba el segundo CI, con la misma presentación que el anterior, y los participantes empezaban a proporcionar ejemplos de la nueva categoría. Al final de la prueba aparecía una pantalla en la que se indicaba que se había terminado la tarea y se agradecía la participación.

### **2.1.3. Resultados cuantitativos**

En conjunto, la producción oral supera a la escrita desde un punto de vista cuantitativo en el grupo de hablantes nativos, mientras que la producción escrita es ligeramente superior a la oral en el grupo de hablantes de ELE. Sin embargo, en ambos casos, la diferencia es escasa, según muestran los gráficos siguientes: de 1,04 puntos aproximadamente en el caso de los nativos y de 0,14 puntos en el de los hablantes de español como segunda lengua.

Por centros de interés, *Ropa* es el único CI del grupo de hablantes nativos en el que el promedio de respuestas escritas (32,4) supera al de las orales (31,325). En *Partes del cuerpo* y *Animales*, las respuestas orales superan en número a las escritas, especialmente en este último CI, donde la diferencia es de 3,7 puntos.

Los hablantes de ELE, por el contrario, solo proporcionaron más respuestas orales por informante en el CI *Partes del cuerpo*. En *Ropa* y *Animales* el promedio de respuestas escritas es superior, si bien en este último centro de interés la diferencia entre la producción media oral y escrita es tan solo de 0,23 palabras.

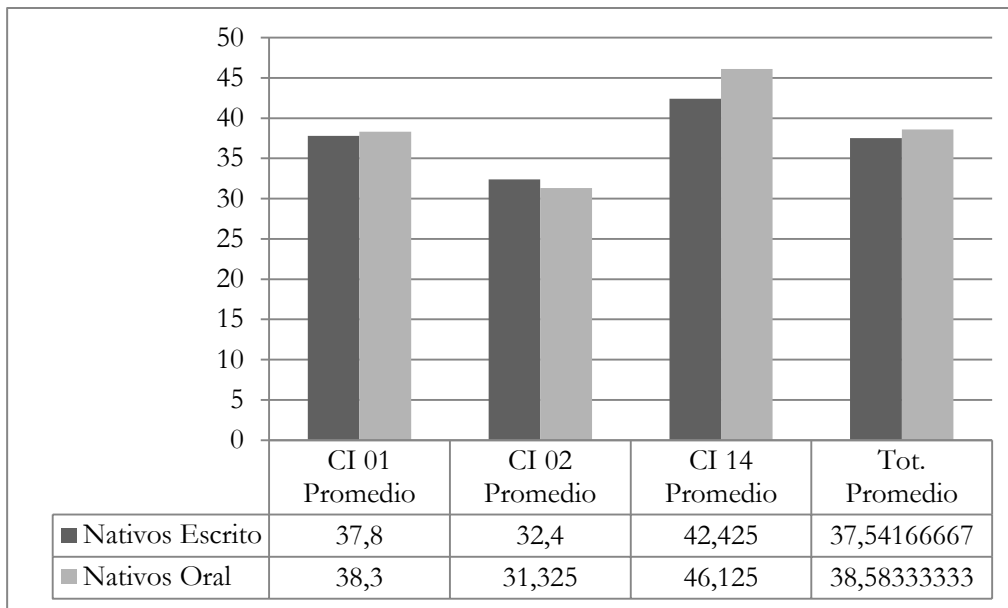


Gráfico 17. Promedio de respuestas escritas y orales para el grupo de hablantes nativos

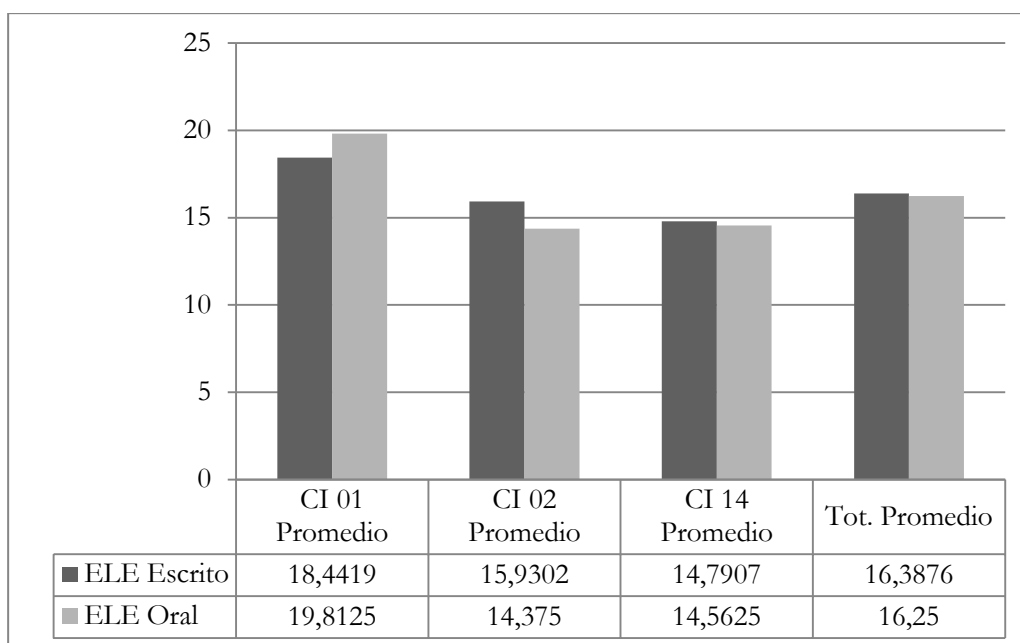


Gráfico 18. Promedio de respuestas escritas y orales para el grupo de hablantes de ELE

En nuestro trabajo, las diferencias cuantitativas entre ambas modalidades son menos marcadas que las obtenidas por Hernández Muñoz (2005:96; 2010:149), lo que parece indicar una tendencia igualatoria en el número de respuestas aportadas en cada modalidad a medida que aumenta el tiempo para contestar. En cualquier caso, para averiguar si esas divergencias son estadísticamente significativas se ha aplicado una serie de pruebas T de Student para muestras

independientes, dado que en todos los grupos la variable dependiente cumple el supuesto de normalidad<sup>53</sup>.

*Grupo de hablantes nativos*

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilat.)	Diferenc. de medias	Error típ. de la diferenc.	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Prom. Cuerpo Nativos	Se han asumido var. igual.	2,79	,098	-,17	78	,86	-,50	2,93	-6,33	5,33
	No se han asumido var. igual.			-,17	68,53	,86	-,50	2,93	-6,34	5,34
Prom. Ropa Nativos	Se han asumido var. igual.	,43	,51	,51	78	,61	1,07	2,12	-3,15	5,29
	No se han asumido var. igual.			,51	77,86	,61	1,07	2,12	-3,15	5,29
Prom. Anim. Nativos	Se han asumido var. igual.	3,49	,065	-1,17	78	,25	-3,70	3,16	-9,99	2,59
	No se han asumido var. igual.			-1,17	66,101	,246	-3,70	3,16	-10,02	2,62
Prom. todos los CI Nativos	Se han asumido var. igual.	3,29	,07	-,47	78	,638	-1,04	2,202	-5,43	3,34
	No se han asumido var. igual.			-,47	73,46	,64	-1,04	2,202	-5,43	3,35

Tabla 16. T de Student respuestas orales y escritas nativos

Como en los trabajos de Hernández Muñoz (2005, 2010), la modalidad de la prueba no resulta una variable estadísticamente significativa: no se obtiene en

<sup>53</sup> Para comprobar este supuesto se ha utilizado la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (véase el anexo 3.3).

ningún caso un índice de probabilidad menor de 0,05, de modo que las diferencias observadas en los promedios podrían deberse al azar. Estas divergencias carecen de significación tanto en el promedio general como en el alcanzado en cada uno de los tres centros de interés estudiados.

*Grupo de hablantes de ELE*

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bil.)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Prom. Cuerpo ELE	Se han asumido var. igual.	,47	,49	-,97	73	,33	-1,37	1,41	-4,18	1,44
	No se han asumido var. igual.			-,99	70,11	,33	-1,37	1,39	-4,14	1,402
Prom. Ropa ELE	Se han asumido var. igual.	,026	,87	1,24	73	,22	1,55	1,25	-,94	4,05
	No se han asumido var. igual.			1,25	68,9	,21	1,55	1,24	-,92	4,03
Prom. Animales ELE	Se han asumido var. igual.	1,27	,26	,15	73	,88	,23	1,49	-2,76	3,22
	No se han asumido var. igual.			,15	55,05	,88	,23	1,56	-2,91	3,36
Prom. todos los CI ELE	Se han asumido var. igual.	3,55	,063	,12	73	,89	,14	1,08	-2,02	2,29
	No se han asumido var. igual.			,13	72,46	,89	,14	1,05	-1,95	2,23

Tabla 17. T de Student respuestas orales y escritas hablantes de ELE

Tampoco en el grupo de hablantes de español como segunda lengua las diferencias observadas en los promedios resultan significativas, ni en el estudio individualizado de cada centro de interés ni en el promedio general.

## 2.1.4. Resultados cualitativos

### 2.1.4.1. Compatibilidad de las respuestas escritas y orales

Para comprobar el grado de coincidencia entre dos conjuntos de términos, Displex dispone de las herramientas denominadas *Conjuntos* y *Conjuntos avanzados*. La primera permite el cálculo de la magnitud de la intersección de dos conjuntos considerando todos los vocablos que integran cada uno de ellos, mientras que con la segunda se puede acotar la comparación en función de tres criterios: el rango, el índice de disponibilidad y la frecuencia. De este modo, pueden considerarse únicamente las 100 primeras palabras disponibles de cada conjunto, las palabras que tengan un ID igual o superior a 0,02, o bien las palabras cuya frecuencia acumulada sea del 80%.

Con cualquier opción, los valores que proporciona este análisis son los siguientes:

- Cardinalidad de los conjuntos: indica el número de vocablos que integran cada conjunto.
- Cardinalidad de la intersección: son los vocablos comunes a los dos conjuntos comparados.
- Cardinalidad de la unión: es la suma de los dos conjuntos. Se suman los vocablos exclusivos del primer conjunto, los del segundo y los que son comunes a los dos.
- Complemento: es el conjunto de vocablos exclusivos en cada conjunto.
- Suma disyuntiva: es el conjunto de vocablos exclusivos del primer y segundo conjunto.
- Compatibilidad: indica el porcentaje de coincidencia entre ambos conjuntos de términos.
- Contribución en la intersección: señala el porcentaje de términos de cada conjunto que es común a ambos.

Para este estudio, la base de datos comparables se restringe en función del índice de disponibilidad, tal y como recomienda Bartol (2001 y 2008). Se tienen



en cuenta, por tanto, solo las palabras que en cada CI alcanzan, como mínimo, un ID de 0,02.

	Habla natos de español					
	<i>Partes del cuerpo</i>		<i>Ropa</i>		<i>Animales</i>	
	Respuestas escritas	Respuestas orales	Respuestas escritas	Respuestas orales	Respuestas escritas	Respuestas orales
Cardinalidad	136	131	125	122	183	203
Cardinalidad intersección	113		90		149	
Cardinalidad unión	154		157		237	
Complemento intersección	23	18	35	32	34	54
Suma disyuntiva	41		67		88	
Compatibilidad	73,38%		57,32%		62,87%	
Contribución a la intersección	83,09%	86,26%	72%	73,77%	81,42%	73,4%

Tabla 18. Compatibilidad de vocablos escritos y orales con ID > 0,02, grupo hablantes natos

En todas las categorías planteadas, la compatibilidad entre los vocablos evocados en la prueba escrita y los generados en la prueba oral supera el 55%. *Partes del cuerpo* es el CI que presenta una mayor coincidencia entre los dos conjuntos, seguido de *Animales* y, finalmente, de *Ropa*. Para los tres campos nocionales podemos hablar, por tanto, de un nivel de coincidencia bastante elevado entre los vocablos producidos oralmente y por escrito. Esta compatibilidad se refleja con claridad en los diagramas de Venn correspondientes.

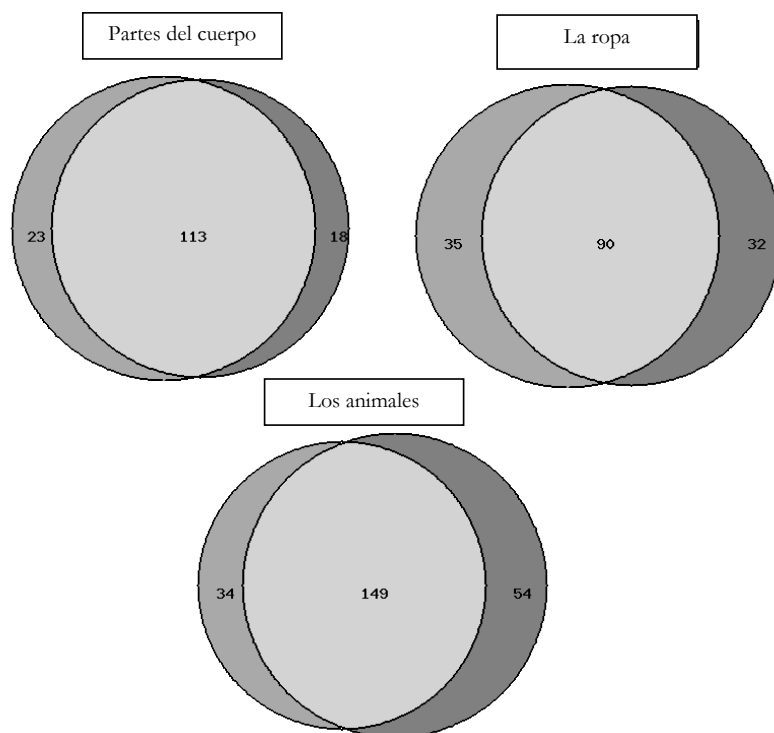


Gráfico 19. Diagramas de Venn<sup>54</sup> para las respuestas orales y escritas de los hablantes nativos

En el grupo de hablantes de español como lengua extranjera, la compatibilidad entre los dos conjuntos de respuestas supera en todos los centros de interés el 60%, según se muestra en la tabla 19.

	Habla ntes de ELE					
	<i>Partes del cuerpo</i>		<i>Ropa</i>		<i>Animales</i>	
	Respuestas escritas	Respuestas orales	Respuestas escritas	Respuestas orales	Respuestas escritas	Respuestas orales
Cardinalidad	44	36	46	36	55	44
Cardinalidad intersección	33		32		38	
Cardinalidad unión	47		50		61	
Complemento intersección	11	3	14	4	17	6
Suma disyuntiva	18		18		23	

<sup>54</sup> Todos los diagramas de Venn se han creado a través de la página de bioinformática e investigación informática del Whitehead Institute: <http://jura.wi.mit.edu/bio/>.

	Hablantes de ELE					
	<i>Partes del cuerpo</i>		<i>Ropa</i>		<i>Animales</i>	
	Respuestas escritas	Respuestas orales	Respuestas escritas	Respuestas orales	Respuestas escritas	Respuestas orales
Compatibilidad	70,21%		64%		62,3%	
Contribución a la intersección	75%	91,67%	69,57%	88,89%	69,09%	86,36%

Tabla 19. Compatibilidad de vocablos escritos y orales ID > 0,02, grupo hablantes de ELE

De nuevo, *Partes del cuerpo* es el estímulo que ha provocado una mayor coincidencia entre los vocablos escritos y orales. Sin embargo, entre los aprendientes de ELE, *Ropa* ha favorecido, proporcionalmente, una intersección mayor que *Animales*. En cualquier caso, los tres CI presentan una gran compatibilidad, según muestran los siguientes diagramas de Venn.

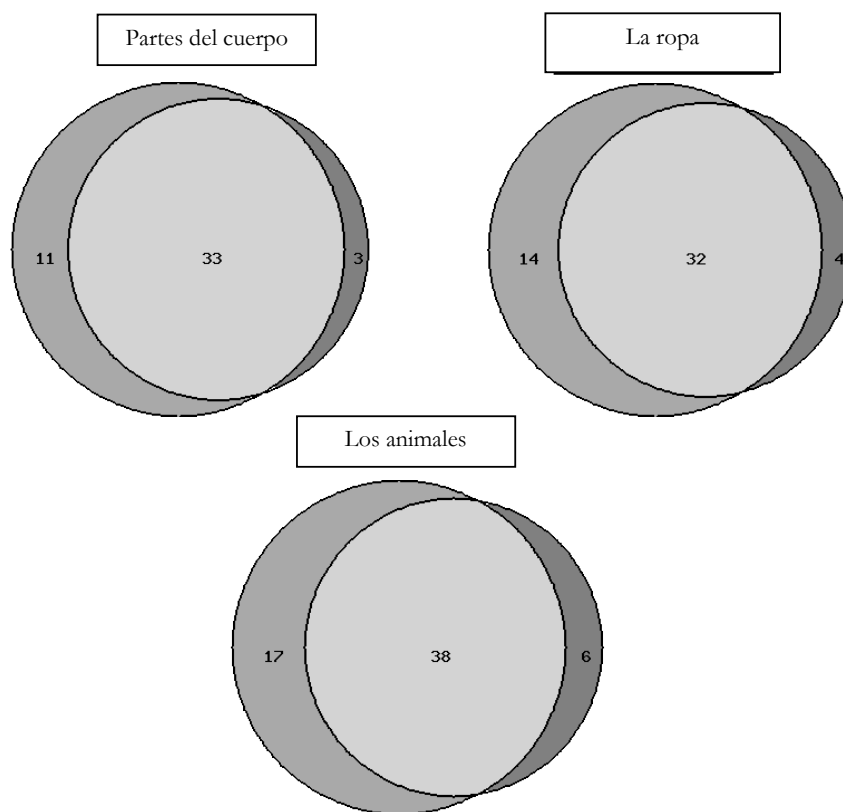


Gráfico 20. Diagramas de Venn para las respuestas orales y escritas de los hablantes de ELE

En el estudio de Hernández Muñoz (2005:98-99), el porcentaje de coincidencia entre las respuestas orales y escritas para los CI *Partes del cuerpo*, *Ropa* y *Animales* es considerablemente menor al de nuestro trabajo. Esto es debido, fundamentalmente, a que ella no limita la comparación según el índice de

disponibilidad de los vocablos. En un primer paso calcula la compatibilidad de los dos conjuntos para todas las palabras de los listados y, a continuación, excluye del cotejo las palabras aportadas por un solo informante. De hecho, cuando tiene en cuenta únicamente las palabras producidas por dos o más informantes, la magnitud de las intersecciones aumenta de manera importante:

- *Partes del cuerpo* pasa de obtener una compatibilidad del 39% a una del 47%.
- *Ropa* alcanza un 43% de coincidencia frente al 23% anterior.
- *Animales*, que en la comparación de los listados completos mostraba una compatibilidad del 53%, obtiene ahora un 60%.

Y estos porcentajes son similares a los que presenta en Hernández Muñoz (2010:152), donde sí restringe el cotejo a los vocablos con un ID superior a 0,02. En ese caso, *Partes del cuerpo* alcanza una compatibilidad del 47,41%; *Ropa*, del 36,62%, y *Animales*, del 58,9%.

Sin embargo, cabe también la posibilidad de que la mayor compatibilidad que muestran nuestros datos se haya visto favorecida por el aumento en el tiempo de respuesta. Igual que sucedía en los resultados cuantitativos, la producción oral y escrita podría ir equiparándose a medida que transcurre el tiempo de respuesta. Asimismo, podría plantearse que la nueva metodología para la recogida de datos orales incluida en este estudio ha repercutido también en los resultados obtenidos. Para comprobar este supuesto, a continuación se comparan, en ambos grupos de informantes, los vocablos obtenidos por escrito con los recopilados de forma oral mediante una grabadora, por un lado, y con los recogidos a través de un ordenador, por otro.

Habla ntes nativos de espaol												
	<i>Partes del cuerpo</i>				<i>Ropa</i>				<i>Animales</i>			
	Esc.	Grab.	Esc.	Ord.	Esc.	Grab.	Esc.	Ord.	Esc.	Grab.	Esc.	Ord.
Cardin.	136	142	136	116	125	127	125	117	183	198	183	217
Cardin. inters.	106		93		82		83		142		151	
Cardin. unió n	172		159		170		159		239		249	
Compl. inters.	30	36	43	23	43	45	42	34	41	56	32	66
Suma disyunt.	66		66		88		76		97		98	
Compat.	61,63%		58,49%		48,24%		52,2%		59,41%		60,64%	
Contrib. inters.	77,94%	74,65%	68,38%	80,17%	65,6%	64,57%	66,4%	70,94%	77,6%	71,72%	82,51%	69,59%

Tabla 20. Compatibilidad vocablos escritos y orales con grabadora o con ordenador, ID > 0,02, grupo de habla ntes nativos

Habla ntes nativos de ELE												
	<i>Partes del cuerpo</i>				<i>Ropa</i>				<i>Animales</i>			
	Esc.	Grab.	Esc.	Ord.	Esc.	Grab.	Esc.	Ord.	Esc.	Grab.	Esc.	Ord.
Cardin.	44	40	44	39	46	37	46	37	55	49	55	53
Cardin. intersec.	32		34		31		29		39		38	
Cardin. unió n	52		49		52		54		65		70	
Compl. intersec.	12	8	10	5	15	6	17	8	16	10	17	15
Suma disyunt.	20		15		21		25		26		32	
Compat.	61,54%		69,39%		59,52%		53,7%		60%		54,29%	
Contrib. intersec.	72,73%	80%	77,27%	87,18%	67,39%	83,78%	63,04%	78,38%	70,91%	79,59%	69,09%	71,7%

Tabla 21. Compatibilidad vocablos escritos y orales con grabadora o con ordenador, ID > 0,02, grupo de habla ntes de ELE

Según muestran las tablas precedentes, la nueva metodología empleada en la recogida de datos orales no parece repercutir en una mayor coincidencia con los datos escritos. La compatibilidad entre los vocablos escritos y los orales obtenidos mediante un ordenador es superior a la de los escritos y orales recogidos con una grabadora en tres centros de interés únicamente: en *Partes del*

*cuerpo* para los hablantes nativos y en *Ropa* y *Animales* para los aprendientes de español.

Dado este comportamiento irregular, las diferencias apuntadas con respecto a los estudios de Hernández Muñoz (2005, 2010) no pueden atribuirse a esta variable metodológica. Habría que buscarlas, en consecuencia, en el aumento del tiempo de respuesta para cada centro de interés y, en relación con el trabajo de 2005, la acotación de los datos comparados en función del índice de disponibilidad.

#### 2.1.4.2. Número de repeticiones

Según se ha comentado, una de las conclusiones extraídas por Hernández Muñoz (2005, 2010) era que en las pruebas orales se produce un mayor número de repeticiones debido a que “se pierde la capacidad de revisión de las palabras dichas” (Hernández Muñoz, 2005:103), a diferencia de lo que sucede en las encuestas escritas.

Para comprobar esta apreciación, se han contabilizado las repeticiones que cada informante produjo en los diferentes centros de interés y se han aplicado análisis estadísticos para averiguar si las diferencias observadas entre el número de repeticiones generadas en la encuesta oral y en la escrita son significativas. Concretamente, se ha aplicado una serie de pruebas no paramétricas de Mann Whitney, dado que ninguna de las variables dependientes presentaba una distribución normal (consúltese el anexo 3.3).

Contrariamente a lo esperado, los hablantes nativos de español generaron más repeticiones en la prueba escrita que en la oral. El número medio de repeticiones en la encuesta escrita es superior al promedio de repeticiones en la oral en todos los centros de interés considerados, tal y como se refleja en el gráfico 21.

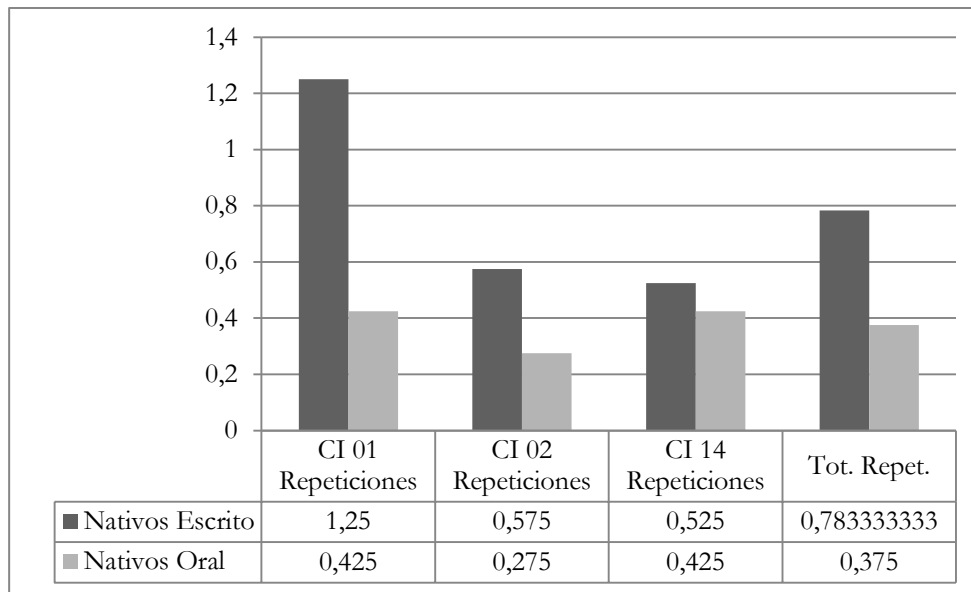


Gráfico 21. Media de repeticiones en las pruebas oral y escrita, hablantes nativos

El comportamiento de los alumnos extranjeros con respecto a las repeticiones es, sin embargo, el esperado: en todos los CI, la media de repeticiones de la prueba oral supera a la de la prueba escrita.

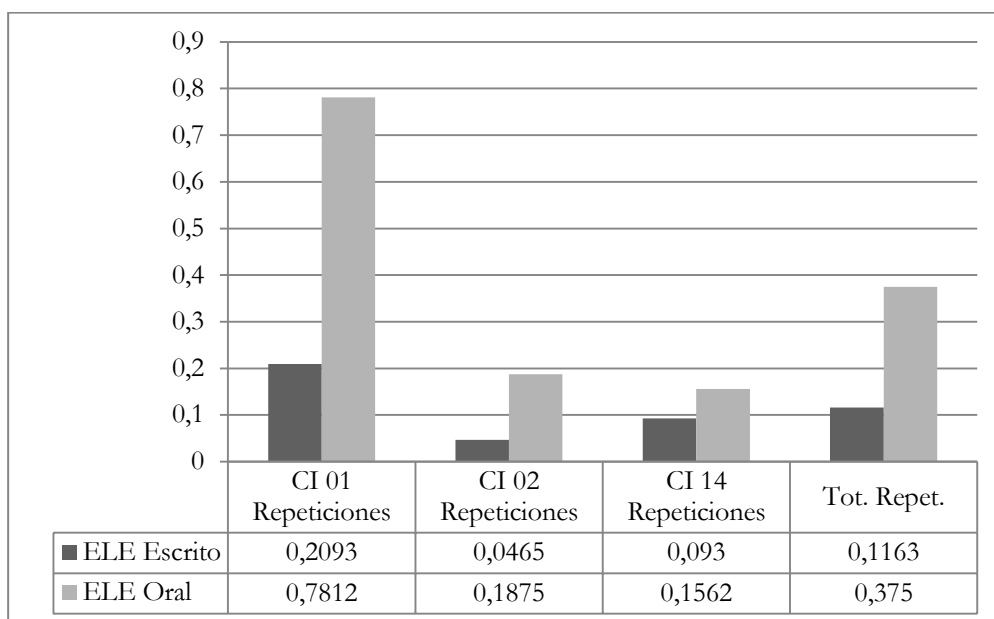


Gráfico 22. Media de repeticiones en las pruebas oral y escrita, hablantes de ELE

No obstante, las diferencias apuntadas en ambos grupos de hablantes pueden atribuirse al azar, pues en ningún caso adquieren significación estadística. Las pruebas de Mann Whitney realizadas muestran que la modalidad de la prueba tampoco supone una variable estadísticamente significativa en relación con el

número de repeticiones generadas. En ningún caso es posible rechazar la hipótesis nula. Los resultados de estos test se presentan más abajo (tablas 22 y 23).

*Grupo de hablantes nativos*

<b>Estadísticos de contraste<sup>a</sup></b>				
	Repeticiones Cuerpo Nativos	Repeticiones Ropa Nativos	Repeticiones Animales Nativos	Repeticiones todos los CI Nativos
U de Mann-Whitney	666,500	732,500	714,500	752,000
W de Wilcoxon	1486,500	1552,500	1534,500	1572,000
Z	-1,477	-,860	-1,055	-,485
Sig. Asintót. (bilateral)	,140	,390	,291	,628
a. Variable de agrupación: Modalidad prueba Nativos				

Tabla 22. U de Mann-Whitney modalidad de la prueba y repeticiones grupo de nativos

*Grupo de hablantes de ELE*

<b>Estadísticos de contraste<sup>a</sup></b>				
	Repeticiones Cuerpo ELE	Repeticiones Ropa ELE	Repeticiones Animales ELE	Repeticiones en todos los CI ELE
U de Mann-Whitney	609,000	632,000	685,500	616,500
W de Wilcoxon	1555,000	1578,000	1631,500	1562,500
Z	-1,159	-1,276	-,053	-,943
Sig. asintót. (bilateral)	,247	,202	,958	,346
a. Variable de agrupación: Modalidad prueba ELE				

Tabla 23. U de Mann-Whitney modalidad de la prueba y repeticiones hablantes de ELE

Las divergencias en los resultados con respecto a los trabajos de Hernández Muñoz (2005, 2010) podrían estar nuevamente relacionadas con la cantidad de tiempo concedido para contestar cada CI, así como con la propia disposición del cuestionario. Por un lado, cuatro minutos es un límite temporal demasiado extenso que podría haber provocado comportamientos anómalos entre los informantes y, por otro, la estructura de la encuesta escrita dificultaba en gran medida la comprobación del léxico ya anotado, pues cada centro de interés quedaba repartido en dos hojas, según se muestra en el anexo 1.2.



La influencia del tiempo de respuesta en los resultados obtenidos se analiza con más detalle en 2.2, y en 2.3 se reflexiona sobre el impacto que la presentación de la encuesta puede ejercer sobre las palabras generadas.

#### 2.1.4.3. Estrategias de recuperación del material léxico utilizadas

Para terminar el análisis cualitativo del léxico disponible oral y escrito, se examinan las estrategias de evocación que los informantes ponen en marcha en una y otra modalidad. Como en 1.4, para cada informante se contabilizan: el número de agrupaciones o *clusters* (subcategorías formadas por dos o más palabras producidas de manera consecutiva), el tamaño de la agrupación o *cluster size* (palabras que integran la agrupación a partir de la segunda), el tamaño medio de la agrupación o *mean cluster size* (el tamaño de la agrupación dividido entre el número de agrupaciones) y el número de saltos o *switches* (las transiciones entre subcategorías, incluyendo las palabras aisladas)<sup>55</sup>.

Se enfrentan, en primer lugar, las estrategias que los hablantes nativos utilizan en la encuesta escrita y las que emplean en la prueba oral, y los mismos datos se ofrecen a continuación para el grupo de alumnos extranjeros.

---

<sup>55</sup> Para una descripción más detallada de las estrategias de evocación analizadas, véase 1.4.1.2.

*Grupo de hablantes nativos*

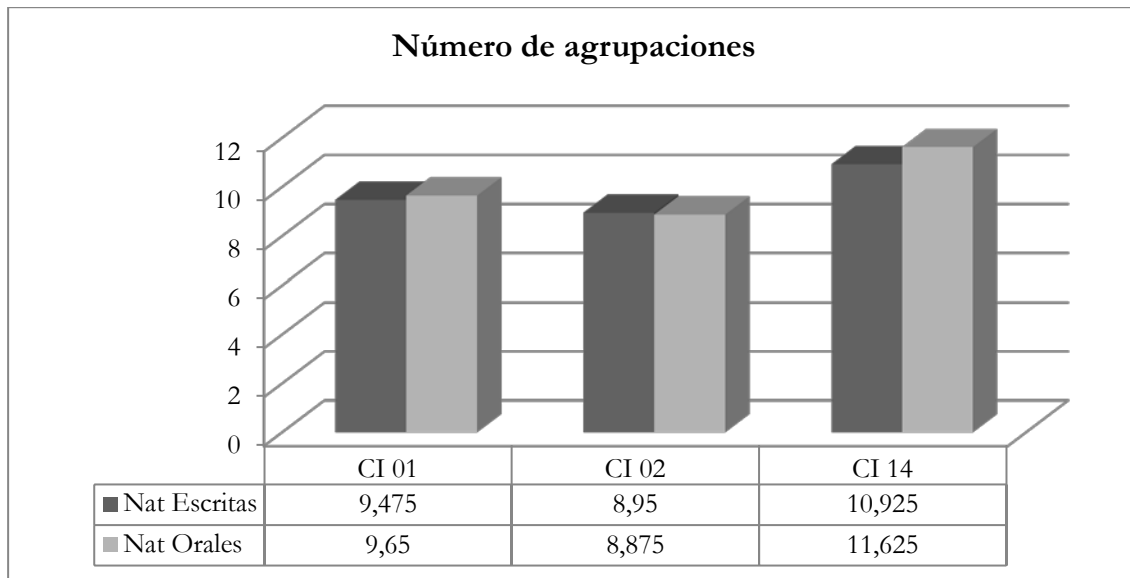


Gráfico 23. N.º de agrupaciones, pruebas oral y escrita, hablantes nativos de español

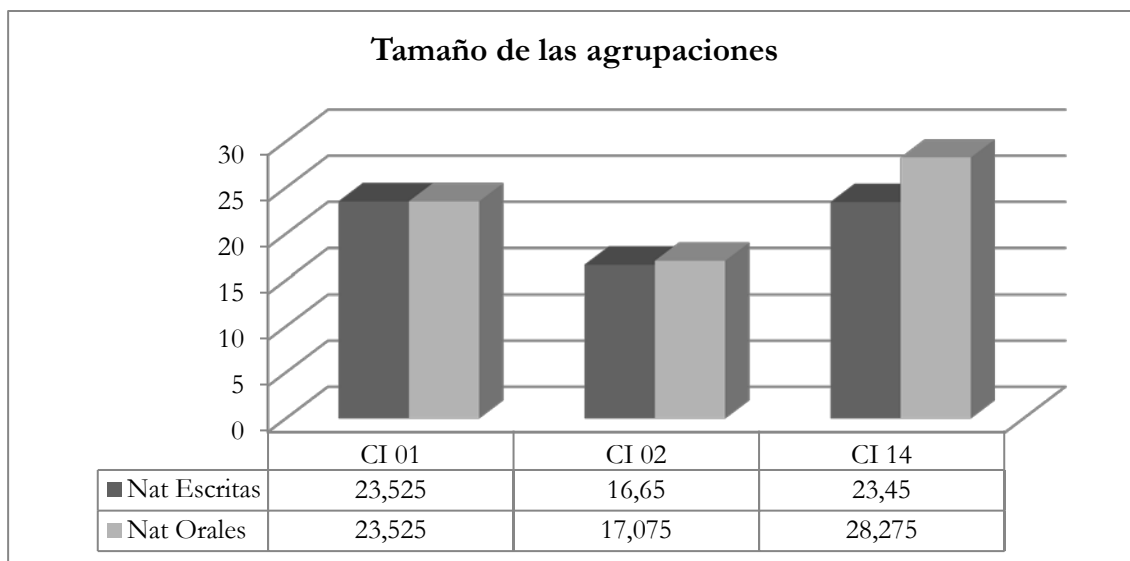


Gráfico 24. Tamaño de las agrupaciones, pruebas oral y escrita, hablantes nativos de español

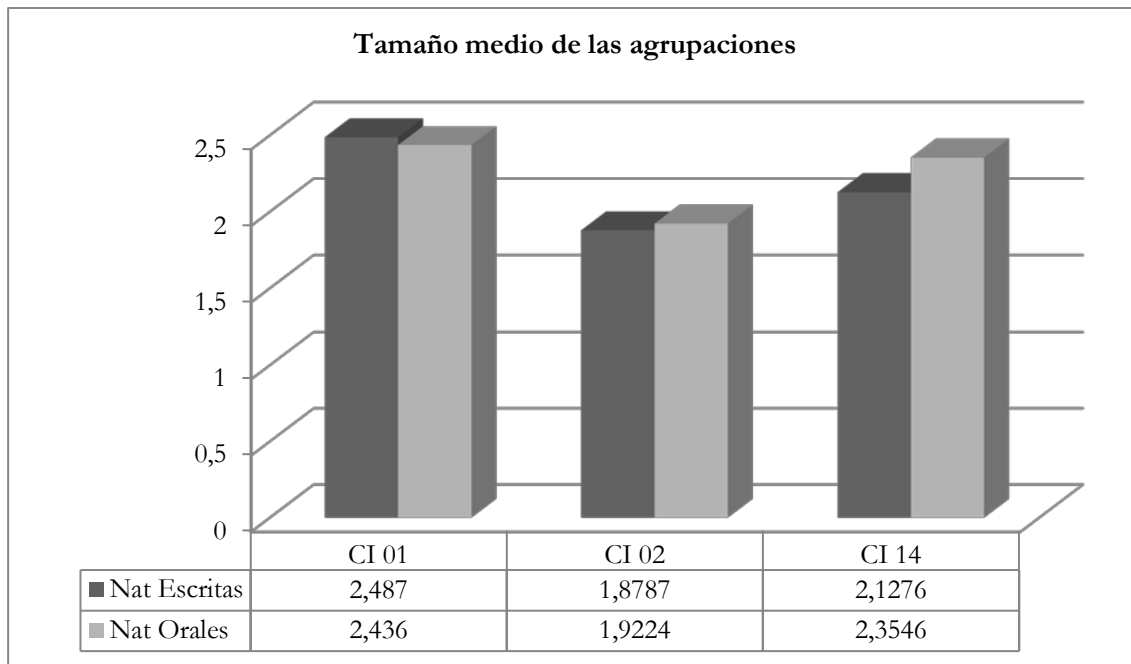


Gráfico 25. Tamaño medio de las agrupaciones, pruebas oral y escrita, hablantes nativos de español

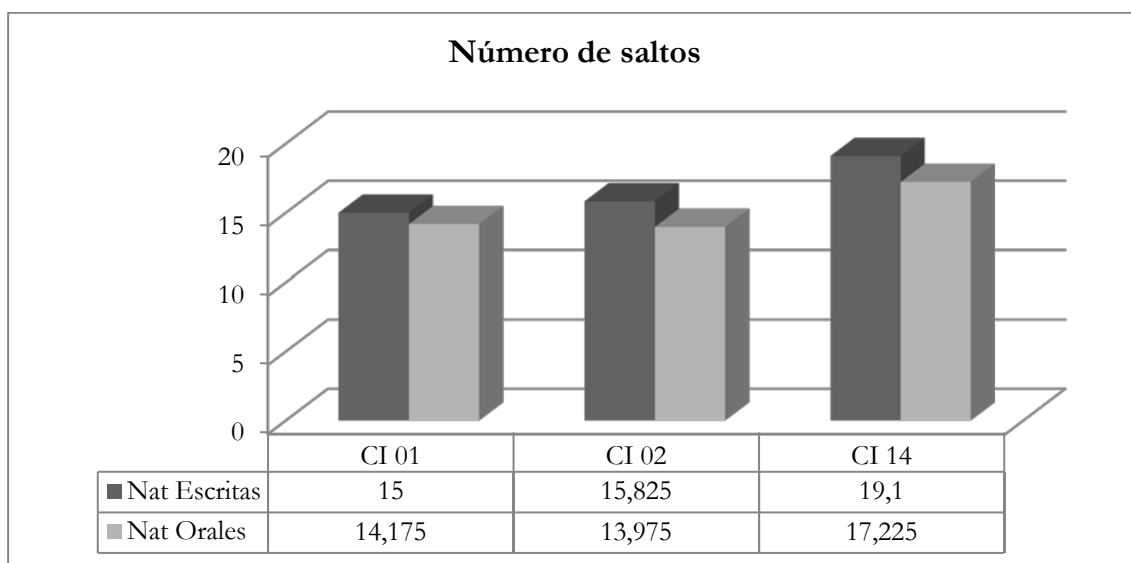


Gráfico 26. N.º de saltos, pruebas oral y escrita, hablantes nativos de español

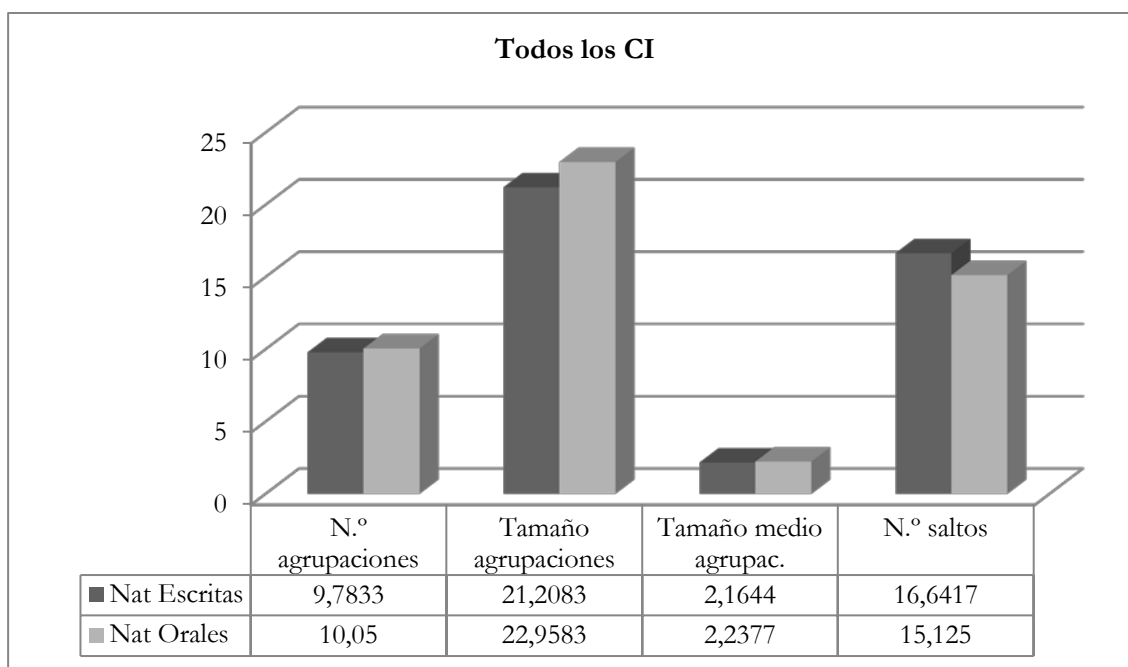


Gráfico 27. Estrategias de evocación, pruebas oral y escrita, hablantes nativos de español

Tal y como reflejan los gráficos precedentes, las diferencias entre las estrategias que los hablantes nativos han puesto en marcha en una y otra modalidad resultan mínimas. Los datos parecen indicar que la modalidad de la prueba no afecta de forma significativa a la producción de léxico disponible, pero estos resultados podrían estar nuevamente relacionados con el amplio margen temporal concedido para responder cada centro de interés.

La tendencia que el dilatado tiempo de respuesta parece haber mitigado es la de un mayor número de agrupaciones y de mayor tamaño en la producción oral de los hablantes nativos, frente a una producción escrita en la que predominan los cambios entre subcategorías. En efecto, aunque la diferencia es escasa, los nativos generan más agrupaciones en la prueba oral para los CI *Partes del cuerpo* y *Animales* (en *Ropa* el número de agrupaciones es prácticamente el mismo en ambas modalidades), y tanto su tamaño como su tamaño medio es mayor en la encuesta oral para *Ropa* y *Animales*, mientras que en *Partes del cuerpo* es muy similar. El número de saltos, por el contrario, es superior en la prueba escrita para todos los centros de interés.

*Grupo de hablantes de ELE*

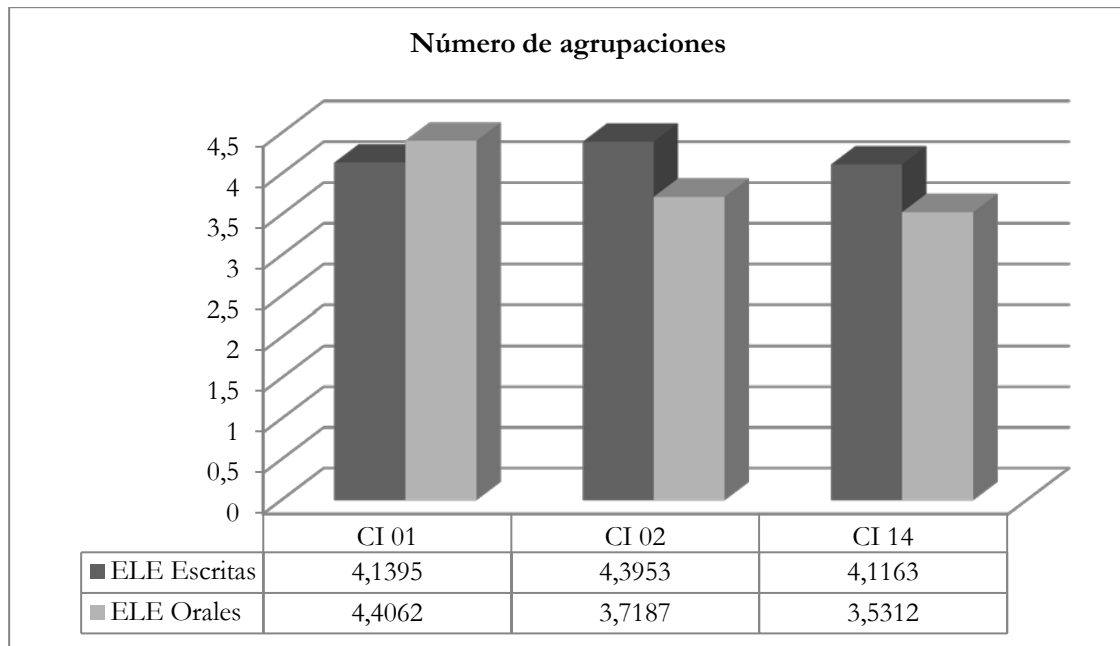


Gráfico 28. N.º de agrupaciones, pruebas oral y escrita, hablantes de ELE

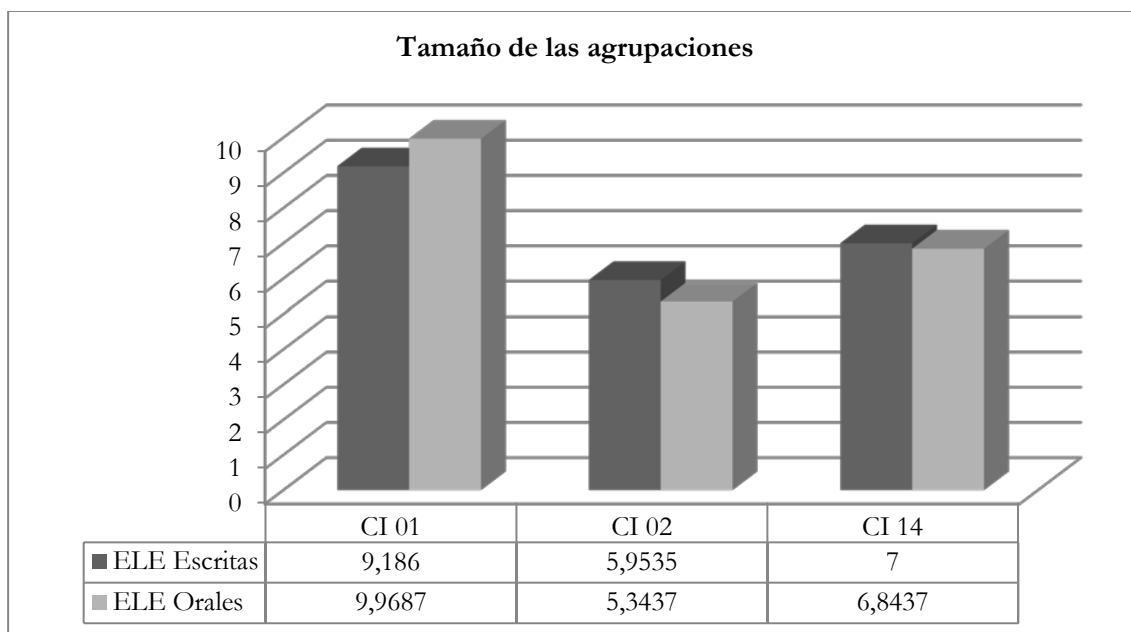


Gráfico 29. Tamaño de las agrupaciones, pruebas oral y escrita, hablantes de ELE

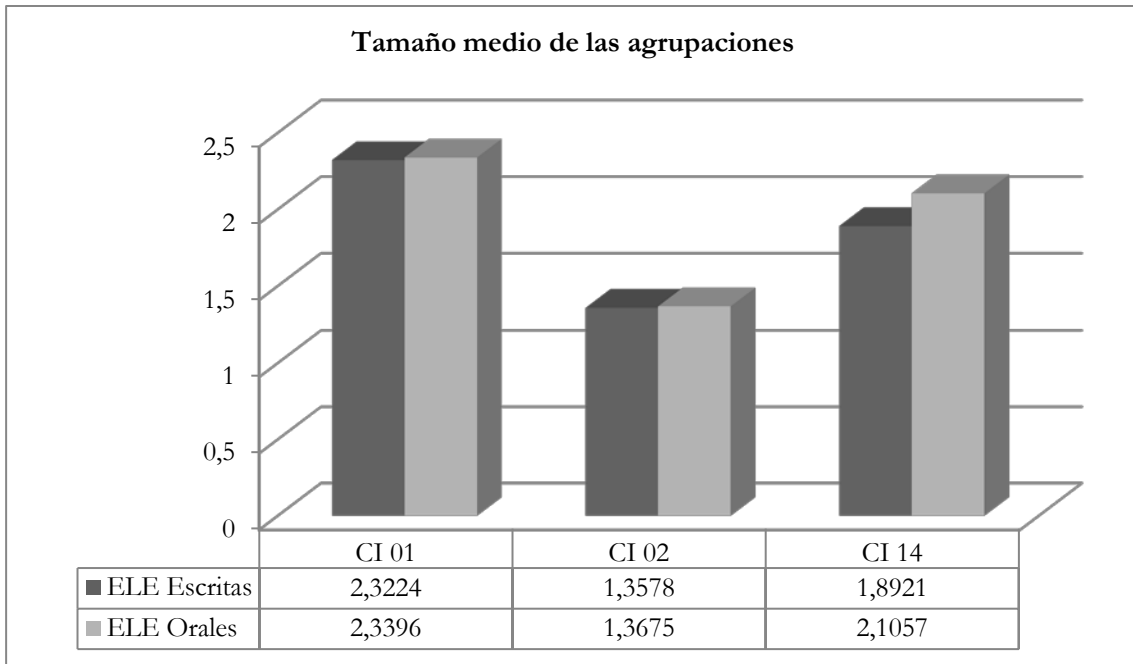


Gráfico 30. Tamaño medio de las agrupaciones, pruebas oral y escrita, hablantes de ELE

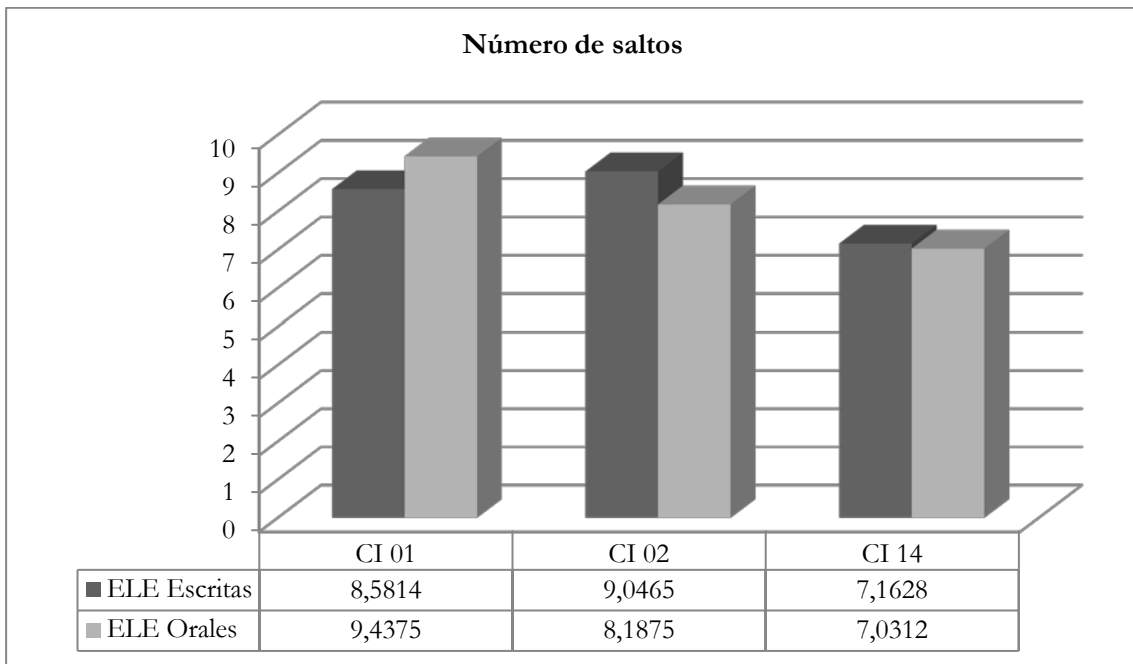


Gráfico 31. N.º de saltos, pruebas oral y escrita, hablantes de ELE

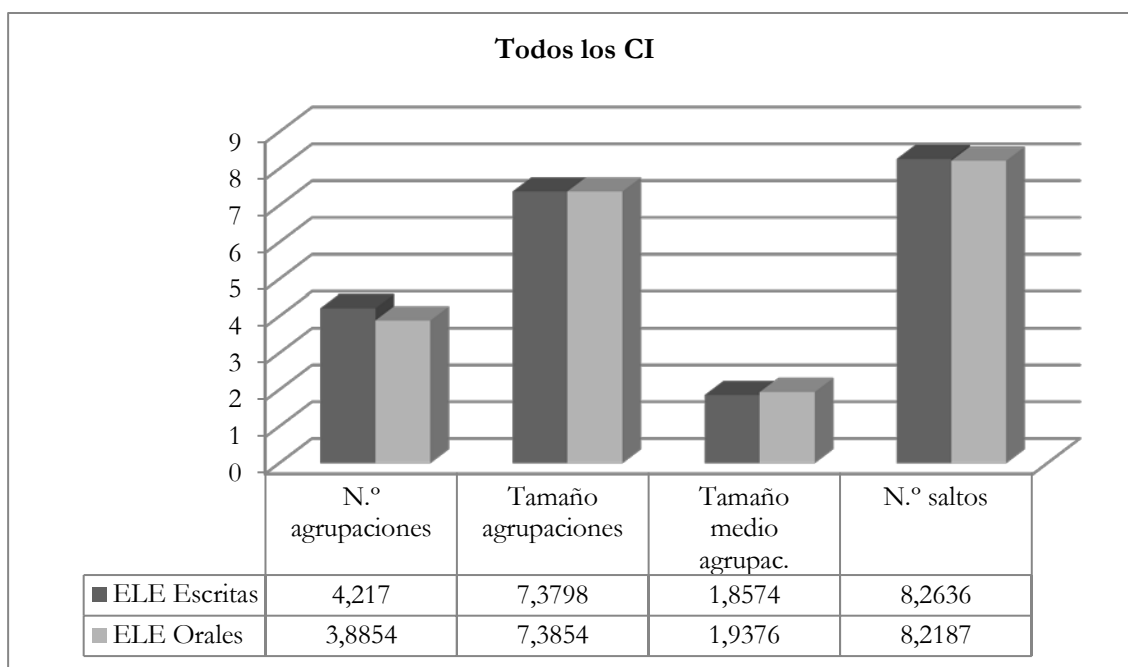


Gráfico 32. Estrategias de evocación, pruebas oral y escrita, hablantes de ELE

En el grupo hablantes de ELE, la producción oral y escrita de léxico disponible se caracteriza por la puesta en marcha de estrategias de evocación muy similares. Cuando se consideran globalmente los datos de todos los centros de interés, apenas hay diferencias entre el número y el tamaño de las agrupaciones, y el número saltos realizados en la encuesta oral y en la escrita.

Sin embargo, frente lo que sucedía en el grupo de nativos, entre estos participantes se insinúa una superioridad de la mayoría de estrategias analizadas en la prueba escrita. Para los CI de *Ropa* y *Animales*, el número y el tamaño de las agrupaciones, y el número de saltos son mayores en la prueba escrita, si bien el tamaño medio de las agrupaciones es ligeramente superior en la prueba oral para todos los CI.

### 2.1.5. Discusión

A la vista de nuestros resultados, la modalidad de la prueba no afecta de manera significativa a la cantidad de respuestas generadas ante cada CI cuando se dispone de un margen temporal de cuatro minutos. Las diferencias observadas en los promedios alcanzados en la prueba escrita y en la oral, tanto por los hablantes nativos como por los hablantes de ELE, no resultan

estadísticamente significativas, ni en el estudio individualizado de cada centro de interés ni en el promedio general.

Desde un punto de vista cualitativo, encontramos una compatibilidad relativamente alta entre los vocablos evocados en la prueba escrita y en la oral. En el grupo de hablantes nativos, la coincidencia supera el 55% en los tres centros de interés considerados y, en el grupo de aprendientes de español, sobrepasa el 60%. En ambos, *Partes del cuerpo* es el CI que presenta, proporcionalmente, una mayor intersección entre los dos conjuntos de términos<sup>56</sup>.

La mayor compatibilidad de los vocablos escritos y orales en el grupo de alumnos extranjeros podría ser una consecuencia de la mayor concentración que requiere la resolución de la tarea de disponibilidad en una segunda lengua. Los hablantes de ELE necesitarían más tiempo de reflexión que los hablantes de español como LM para producir las respuestas orales adecuadas, lo que conllevaría una pérdida de la espontaneidad y, como resultado, un acercamiento de la producción oral al léxico disponible escrito.

Por otro lado, la coincidencia entre las respuestas orales y escritas en nuestro trabajo es superior a la que halló Hernández Muñoz (2005:98-99), incluso cuando restringe la comparación en función del índice de disponibilidad de los vocablos (Hernández Muñoz, 2010:152). Nuestros resultados pueden haberse visto favorecidos por el aumento del tiempo de respuesta, que se ha doblado con respecto a los estudios de aquella investigadora.

No parece repercutir en una mayor compatibilidad de los resultados, sin embargo, la nueva metodología empleada en la recogida de datos orales. La ausencia del entrevistador en la prueba con ordenador parece tener una doble implicación: por un lado, los participantes se abstraen más fácilmente de los patrones de una conversación y asumen que se trata de una prueba

---

<sup>56</sup> Este resultado supone un indicador de la influencia que la categoría semántica propuesta como estímulo tiene en el vocabulario que se selecciona. Se profundiza en esta cuestión en 2.4 y en el capítulo 3.



experimental, pero, por otro, la falta de un seguimiento explícito del desarrollo de la prueba promueve una actitud más relajada y algunos participantes se sienten más libres para producir respuestas o comentarios al margen de la entrevista.

En cuanto al número de repeticiones, los nativos produjeron más palabras repetidas en la encuesta escrita que en la oral, al contrario que los hablantes de ELE. Nuevamente, el amplio margen temporal concedido para responder podría ser el responsable de algún comportamiento anómalo entre los informantes. Asimismo, la propia disposición del cuestionario, con cada CI distribuido en dos páginas para poder controlar el tiempo de respuesta según se explica en 2.2, podría haber facilitado la producción de repeticiones, ya que para comprobar lo que habían escrito, los informantes tenían que volver a la página anterior. En cualquier caso, las pruebas estadísticas realizadas indican que las diferencias observadas en la cantidad de repeticiones generadas en ambas modalidades carecen de significación.

Tampoco se han hallado importantes divergencias en las estrategias de recuperación del material léxico que ambos grupos de participantes pusieron en marcha en la modalidad escrita y en la oral, pero estos resultados podrían estar también condicionados por el tiempo de respuesta. En el léxico disponible escrito de los hablantes nativos, podría prevalecer la realización de saltos, mientras que la producción oral podría caracterizarse por la presencia de más agrupaciones y de mayor tamaño.

En las encuestas escritas, debido a que los procesos de recuperación de memoria son más largos, se producen más solapamientos entre las subcategorías evocadas. Por ejemplo, en la secuencia *gacela, león, elefante, ballena, delfín, jirafa, tiburón*, la agrupación ‘los animales de la sabana’ se mantiene activa una vez que se ha dado paso a la nueva subcategoría de ‘animales acuáticos’, de forma que ambas se mezclan y dan lugar a *clusters* más pequeños y a un mayor número de saltos. Entre los hablantes de ELE, en cambio, estos procesos tienden a neutralizarse, presumiblemente porque la tarea requiere de un mayor esfuerzo consciente.

## 2.2. El tiempo de respuesta

### 2.2.1. Introducción

Uno de los parámetros metodológicos que menos atención ha recibido por parte de los estudiosos de la disponibilidad léxica es el tiempo concedido para contestar cada centro de interés<sup>57</sup>. Según Samper Padilla y Samper Hernández (2006:35), la decisión de los integrantes del *Proyecto Panhispánico* de tomar como informantes a estudiantes de 18 años fue la que llevó, tras algunos ensayos previos, a limitar el tiempo de respuesta a dos minutos en cada centro de interés, frente a los cinco minutos que consideró apropiados Dimitrijévic (1969) para su trabajo con estudiantes escoceses de 14 años<sup>58</sup>.

Sin embargo, la edad de los participantes no siempre se ha tenido en cuenta a la hora de fijar el límite temporal, y en muchos estudios con informantes de mayor o menor edad se ha concedido el mismo tiempo que en los trabajos adscritos al *Proyecto*. Así, antes de que López Morales decidiera acortar el tiempo de respuesta en dos minutos en su investigación sobre el léxico disponible de Puerto Rico, Mena Osorio (1986) ya lo había hecho con los niños de enseñanza básica que le sirvieron de informantes. Por su parte, García Megía (2003) y Samper Hernández (2003), en sus trabajos con escolares de Almería y Gran Canaria, respectivamente, adoptaron también este límite temporal, al igual que Urrutia (2001) y Borrego Nieto y Fernández Juncal

---

<sup>57</sup> Ayora Esteban, por ejemplo, considera necesaria la realización de un estudio exhaustivo sobre este asunto (2006:77) y Mateo García afirma no estar convencida de que dos minutos sea el tiempo de respuesta adecuado y, aunque asume este límite temporal para facilitar la comparación de los datos almerienses con los del resto de sintopías hispánicas, reconoce “la conveniencia de profundizar en la determinación experimental de un intervalo más ajustado en el futuro” (1998:82).

<sup>58</sup> Ya Victory (1971) había limitado el tiempo de respuesta a dos minutos en su investigación en Houston y Monterrey con estudiantes de 16, 17 y 18 años. El motivo por el que redujo el tiempo empleado por Dimitrijévic (1969) fue también el comportamiento observado durante una prueba piloto: “in the pre-testing, it was observed that after about two minutes, most of the participants began to slow down abruptly; lexical availability was waning” (Victory, 1971:13).

(2002) en sus estudios con personas de edades avanzadas, pues la utilización de un intervalo temporal estable facilita la comparación posterior con otros trabajos y poblaciones.

En alguna investigación, en cambio, sí que se ha optado por modificar este parámetro metodológico, pero, por lo general, este cambio se ha basado en apreciaciones subjetivas, sin una confirmación experimental. Por ejemplo, López Chávez (2003) establece un tiempo de respuesta de tres minutos al considerar que dos minutos es un lapso demasiado breve para que la memoria pueda recuperar un número aceptable de vocablos, y sostiene que esa es la postura que prevalece en México. En sus propias palabras, tres minutos “es tiempo suficiente para que el sujeto pueda extraer del interior al exterior la muestra relacionada con el estímulo” (López Chávez y Pérez Durán, 2014:2).

Debido a las características de su muestra, Frey Pereyra (2007:369) decidió modificar también el tiempo de respuesta en una prueba de disponibilidad con estudiantes de ELE, pero, en su caso, lo restringió a minuto y medio, basándose en el comportamiento observado en encuestas anteriores con este tipo de informantes. Según esta autora, los alumnos de ELE, a diferencia de los nativos, comienzan a responder pasados 5 o 10 segundos, continúan con períodos breves de descanso durante el primer minuto, anotan alguna lexía hasta el minuto y medio y, a partir de ese momento, son pocos los que añaden más vocablos.

En la misma línea, Manjón-Cabeza Cruz (2009 y 2010) acertó también el tiempo de respuesta, esta vez a un minuto, en las encuestas orales que realizó a niños entre cinco y ocho años, y a ancianos con dificultades para la escritura. Aunque no hemos podido encontrar la justificación de esta decisión, cabe suponer que, en este trabajo, la reducción del lapso para contestar está relacionada con la modalidad de la prueba utilizada.

En el ámbito de la psicolingüística, los estudios normativos de frecuencia asociativa suelen trabajar también con listas abiertas, con un tiempo de respuesta de treinta segundos que, en ocasiones, se modifica en función de la

edad de los encuestados<sup>59</sup>. En las tareas de fluencia verbal semántica, en cambio, el tiempo concedido suele ser de un minuto, independientemente de que se trabaje con niños (Kodituwuakku *et al.*, 2006; Nieto *et al.*, 2008), adultos (Buriel *et al.*, 2004; Fernández, Marino y Alderete, 2004; Villodre *et al.*, 2006) o ancianos (Fernández *et al.*, 2002; Radvin *et al.*, 2003); con grupos de sujetos sanos (Butman *et al.*, 2000) o con pacientes (Kiang y Kutas, 2006). Esta decisión se debe a que con estas pruebas no se busca conocer qué palabras registran los informantes ni cuántas son capaces de producir, sino de qué manera se actualizan y cuántas se evocan normalmente dentro de un intervalo temporal estable que permita la comparación entre el grupo de control y los pacientes, o entre otros grupos de sujetos.

En el ámbito de la disponibilidad, sin embargo, se aspira a conocer cuántas unidades forman el léxico disponible de un grupo de informantes y cuáles son, por lo que ha de tenerse en cuenta que los procedimientos de almacenamiento, búsqueda y extracción del material semántico seleccionado no tienen lugar de la misma forma en un sujeto de 9 años que en uno de 80, o en un hablante nativo de español y en un hablante de ELE. Por un lado, las capacidades cognitivas y motoras de los sujetos varían en función de la edad, y, por otro, se ha demostrado que los hablantes bilingües son menos eficientes que los monolingües en las tareas que requieren acceso al vocabulario y recuperación del material léxico, como la denominación de dibujos, la tarea de decisión léxica o la fluencia verbal semántica (Gollan *et al.*, 2007; Bialystok y Craik, 2010). En palabras de Bialystok *et al.* (2008:523):

Producing words in a second language takes longer than producing the comparable word in a first or stronger language (Chen & Leung, 1989), but even well-balanced

---

<sup>59</sup> Igual que sucede en el campo de la disponibilidad, en estos trabajos el tiempo de respuesta también parece establecerse de una manera un tanto intuitiva. Goikoetxea, por ejemplo, justifica así su elección del intervalo temporal apropiado: “El tiempo otorgado para responder a cada categoría se decidió considerando la opinión de los profesores sobre la velocidad de escritura de los niños, los tiempos empleados en estudios precedentes y posibles fuentes de error en un situación natural de clase (p.e. la copia)” (Goikoetxea, 2000:69).

bilinguals responding in their stronger language often perform more poorly than monolinguals in that language.

Por este motivo, a continuación, se analiza la distribución en el tiempo de las respuestas de los hablantes nativos de español y de los hablantes de ELE para los centros de interés *Partes del cuerpo*, *Ropa* y *Animales*. Tanto en las encuestas escritas como en las orales se han marcado períodos de 30 segundos para examinar cómo evolucionan las respuestas en los dos grupos de hablantes en una y otra modalidad. Se plantea que, en ambos grupos, la producción de términos disponibles irá disminuyendo a medida que aumenta el tiempo de respuesta, aunque de forma más marcada en el grupo de alumnos extranjeros, y que existen diferencias en la distribución de las respuestas en el tiempo asociadas a la modalidad de la prueba. De esta forma, se comprobará si la ausencia de significación estadística que resultó en 2.1 de la comparación de las palabras generadas por escrito y oralmente, se debe, como se proponía, a que la producción se había ido estabilizando conforme transcurría el tiempo de respuesta. Finalmente, se tratará de establecer el límite temporal más adecuado de acuerdo con las características de estos dos grupos de informantes y la modalidad de prueba utilizada.

En definitiva, en los apartados siguientes se tratan de resolver los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo evolucionan en el tiempo las respuestas de los informantes nativos y las de los hablantes de español como lengua extranjera?
- ¿Existen diferencias significativas en la cantidad de respuestas evocadas en cada intervalo temporal según la modalidad de la prueba?
- ¿Cuál será el límite temporal más apropiado para cada grupo de informantes en cada modalidad?

### 2.2.2. Metodología

En los análisis siguientes se utilizan los mismos datos que en 2.1. Es decir, se emplean las respuestas para los CI *Partes del cuerpo*, *Ropa* y *Animales* de 155

encuestas: 43 escritas y 32 orales contestadas por estudiantes de español como lengua extranjera de nivel intermedio y de origen estadounidense, y 40 encuestas escritas y 40 orales realizadas por alumnos de primer curso de la Universidad de Salamanca, todos ellos hablantes nativos de español. La media de edad en todos los grupos se sitúa en torno a los veinte años: en el grupo de hablantes de ELE es de 20,21 años para la encuesta escrita y de 20,75 para la oral, y en el grupo de hablantes nativos, de 19,475 años para la tarea escrita y de 20,5 para la oral.

En las cuatro pruebas, el tiempo concedido para responder cada centro de interés fue de cuatro minutos. En las encuestas escritas, el cuestionario constaba de ocho páginas: una portada para evitar que los participantes leyeran el título del primer campo nocional antes de tiempo, seis páginas encabezadas por los títulos de las tres categorías semánticas propuestas como estímulo y una última hoja con preguntas de carácter sociológico (anexos 1.1 y 1.2).

Las páginas centrales presentaban la siguiente disposición: en la parte superior, aparecía el nombre del centro de interés, en mayúsculas y centrado, y debajo, una tabla con cuatro columnas. Cada CI estaba repartido en dos hojas: en la primera, debajo de la etiqueta nocional la tabla llevaba las columnas numeradas del 1 al 4 y en la segunda, del 5 al 8.

En las instrucciones, se informaba a los participantes de que debían empezar a anotar sus respuestas en la primera columna y de que, pasados treinta segundos, oírían un pitido que indicaba que debían seguir escribiendo sus respuestas en la columna siguiente. Cada pitido marcaba el cambio a la columna consecutiva hasta llegar a la número ocho. Cuando se cumplían los cuatro minutos de tiempo, en lugar de un pitido se escuchaba “cambio de categoría”. De esta manera se les advertía de que se daba paso a un nuevo campo nocional: los participantes debían, por tanto, prestar atención a su

rótulo y empezar a aportar los ejemplos correspondientes, de nuevo en la columna número uno<sup>60</sup>.

Esta metodología permitió medir la cantidad de respuestas generadas en cada intervalo temporal de 30 segundos en las encuestas escritas, además de en las orales, las cuales se realizaron, como ya se ha comentado, mediante una grabadora y mediante un ordenador.

### 2.2.3. Evolución de las respuestas en el tiempo

Al contabilizar las respuestas que los hablantes nativos de español y los hablantes de ELE proporcionaron en cada lapso de 30 segundos se comprueba que, como muestran los siguientes gráficos de medias, existe una relación negativa entre el paso del tiempo y la cantidad de unidades léxicas generadas: conforme transcurre el tiempo, la producción disminuye. No obstante, no se trata de una tendencia lineal, sino de una curva, con una caída muy pronunciada tras los primeros estadios de la emisión que luego se estabiliza, describiendo una línea de tendencia negativa mucho más gradual.

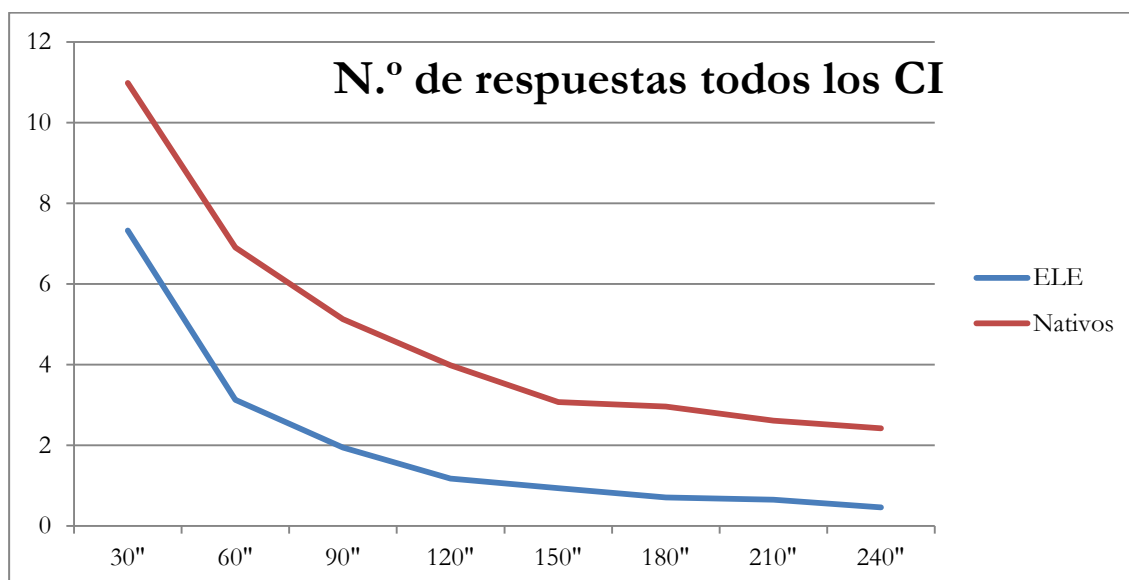


Gráfico 33. Evolución de las respuestas de los nativos y de los hablantes de ELE

<sup>60</sup> La grabación en la que cada treinta segundos se oía un pitido y cada 4 minutos, la expresión “cambio de categoría” se elaboró en el estudio de grabación del Departamento de Psicología de la Universidad de Swansea durante una estancia de investigación.

En contra de lo esperado, la distribución en el tiempo de las respuestas de los alumnos españoles y de los estadounidenses describe una trayectoria similar. Aunque los hablantes nativos evocan más términos en todos los intervalos temporales, la línea que describe la actuación de los hablantes de español como L2 discurre de forma paralela a la de los nativos.

Tampoco se dan divergencias notables en el estudio individualizado de las tres categorías semánticas empleadas como estímulo, especialmente en el caso de los alumnos extranjeros, según reflejan los dos gráficos siguientes. Entre los nativos, *Animales* parece el CI cuya producción se estabiliza más temprano, pero la diferencia tampoco es muy marcada.

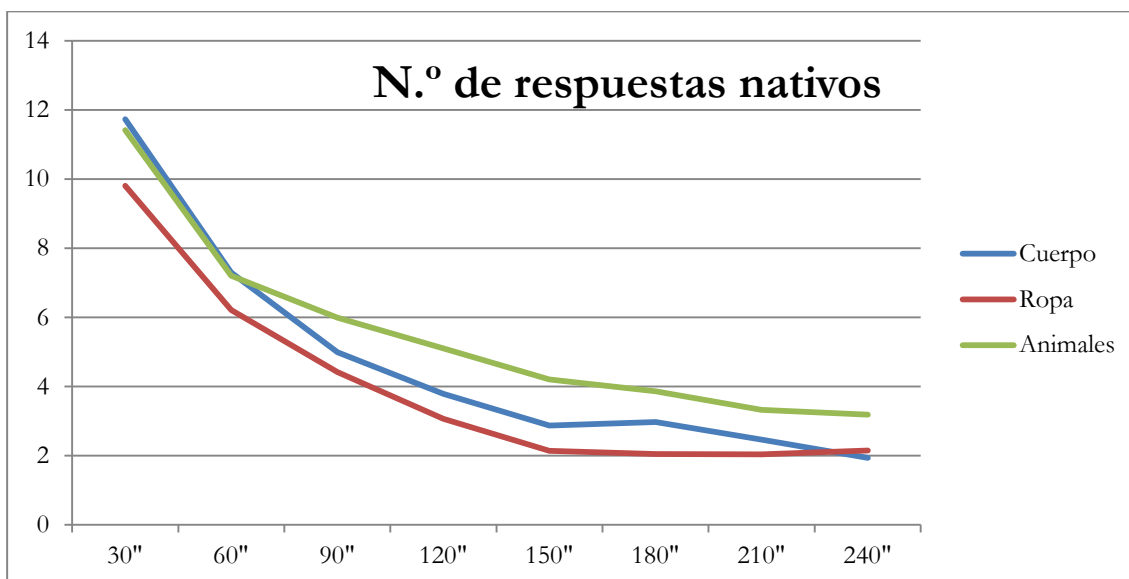


Gráfico 34. Evolución en el tiempo de las respuestas de los nativos, *Partes del cuerpo*, *Ropa* y *Animales*



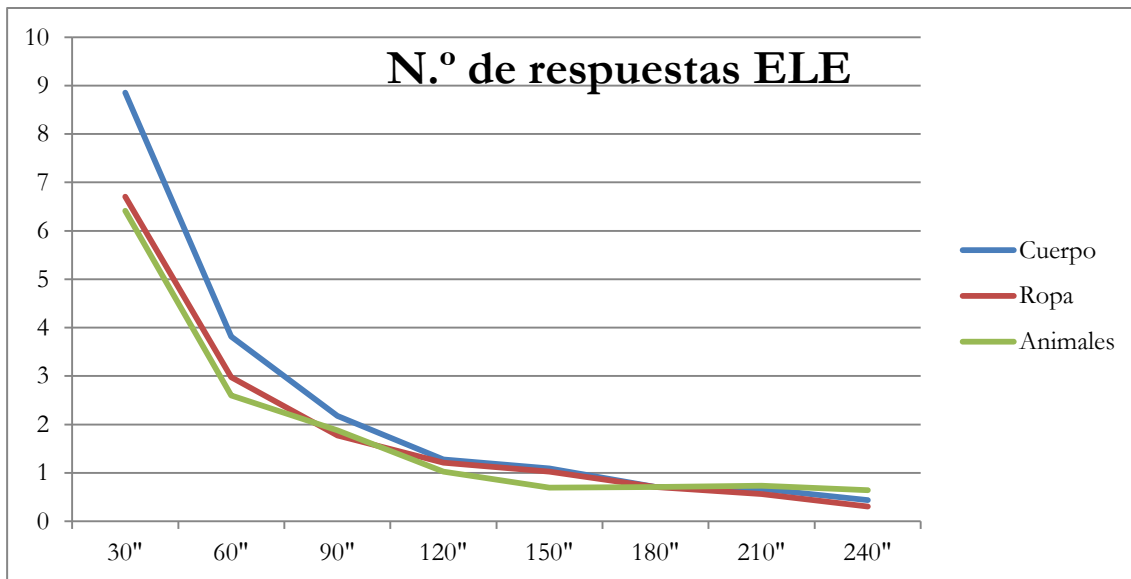


Gráfico 35. Evolución en el tiempo de las respuestas de los hablantes de ELE, *Partes del cuerpo, Ropa y Animales*

Para comprobar si el tiempo de respuesta influye significativamente en la cantidad de respuestas aportadas, según sugieren los gráficos, dado que las variables dependientes (número de respuestas generadas en cada intervalo temporal) no cumplen el supuesto de normalidad (véase el anexo 3.4), se aplica la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis:

*Grupo de hablantes nativos*

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>				
	Respuestas Cuerpo Nativos	Respuestas Ropa Nativos	Respuestas Animales Nativos	Respuestas todos los CI Nativos
Chi-cuadrado	281,559	289,793	239,564	350,325
gl	7	7	7	7
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000
a. Prueba de Kruskal-Wallis				
b. Variable de agrupación: Intervalo de tiempo Nativos				

Tabla 24. Kruskal Wallis respuestas en cada intervalo y tiempo de respuesta, grupo de nativos

*Grupo de hablantes de ELE*

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>				
	Respuestas Cuerpo ELE	Respuestas Ropa ELE	Respuestas Animales ELE	Respuestas todos los CI ELE
Chi- cuadrado	328,867	305,703	282,237	371,857
gl	7	7	7	7
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000
a. Prueba de Kruskal-Wallis				
b. Variable de agrupación: Intervalo de tiempo ELE				

Tabla 25. Kruskal Wallis respuestas en cada intervalo y tiempo de respuesta, hablantes de ELE

De estos resultados se desprende que, en ambos grupos de hablantes, el tiempo de respuesta influye significativamente en la cantidad de palabras producidas, bien cuando se consideran los datos en su totalidad, bien cuando se examina individualmente cada centro de interés.

**2.2.4. Tiempo y modalidad de la prueba**

En 2.1 se justificó que la modalidad de la prueba no afecta significativamente al promedio de respuestas por informante. Tanto en el grupo de nativos como en el de hablantes de ELE, no se encontraron diferencias significativas entre el número de unidades léxicas aportadas por escrito o de forma oral durante un tiempo de respuesta de cuatro minutos. De manera similar, Hernández Muñoz (2005, 2010) comprobó que, con un lapso de dos minutos en cada centro de interés, la modalidad de la prueba tampoco afecta al promedio de manera significativa.

No obstante, eso no significa necesariamente que las diferencias no existan. La modalidad escrita conlleva, como ya se ha apuntado, la puesta en marcha de unos mecanismos cognitivos y motores más costosos que la oral, además de requerir, por ejemplo, una atención especial a la norma ortográfica, poco asumida característicamente en el caso de los hablantes de español como segunda lengua. Por ello, cuesta reconocer que no se den diferencias

significativas entre ambas modalidades. Se plantea, en consecuencia, la hipótesis de que tales diferencias existen, pero que se hallan condicionadas por el tiempo de respuesta, de forma que se verían neutralizadas al cabo de un tiempo determinado.

Para comprobar esta hipótesis, se comparan entre sí las medias alcanzadas en cada modalidad en cada uno de los intervalos de treinta segundos estudiados. Como en todos los casos las variables dependientes (los promedios alcanzados en cada intervalo temporal) cumplían el supuesto de normalidad (consúltense las pruebas de Kolmogorov-Smirnov correspondientes en el anexo 3.5), ha sido posible la aplicación de diversas pruebas T de Student.

*Grupo de hablantes nativos de español*<sup>61</sup>

		Prueba de muestras independientes									
		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bil.)	Dif. de medias	Error típ. de la dif.	95% Intervalo de conf. para la dif.		
									Inf.	Sup.	
Prom. todos los CI 30'' NAT	Se han asum. var. iguales	4,24	,04	-14,802	78	,000	-6,64	,45	-7,53	-5,75	
	No se han asum. var. iguales			-14,802	72,31	,000	-6,64	,45	-7,54	-5,75	
Prom. todos los CI 60'' NAT	Se han asum. var. iguales	1,36	,25	-8,81	78	,000	-6,70	,76	-8,21	-5,18	
	No se han asum. var. iguales			-8,81	74,58	,000	-6,70	,761	-8,21	-5,18	
Prom. todos los CI 90'' NAT	Se han asum. var. iguales	5,26	,02	-6,17	78	,000	-6,21	1,01	-8,21	-4,21	
	No se han asum. var. iguales			-6,17	71,11	,000	-6,21	1,01	-8,21	-4,203	
Prom. todos los CI 120'' NAT	Se han asum. var. iguales	7,68	,01	-3,88	78	,000	-5,02	1,29	-7,61	-2,44	
	No se han asum. var. iguales			-3,88	69,36	,000	-5,02	1,29	-7,61	-2,44	

<sup>61</sup> Tanto en esta tabla como en la siguiente solo se ha incluido la comparación hasta el intervalo en que las diferencias entre las medias dejan de ser significativas. Las tablas completas se recogen en el anexo 3.5.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bil.)	Dif. de medias	Error típ. de la dif.	95% Intervalo de conf. para la dif.	
									Inf.	Sup.
Prom. todos los CI 150'' NAT	Se han asum. var. iguales	5,36	,02	-2,93	78	,004	-4,57	1,56	-7,66	-1,47
	No se han asum. var. iguales			-2,93	70,41	,005	-4,57	1,56	-7,67	-1,46
Prom. todos los CI 180'' NAT	Se han asum. var. iguales	5,36	,02	-2,06	78	,043	-3,66	1,77	-7,19	-,12
	No se han asum. var. iguales			-2,06	70,92	,043	-3,66	1,77	-7,19	-,12
Prom. todos los CI 210'' NAT	Se han asum. var. iguales	3,39	,07	-1,08	78	,283	-2,16	1,99	-6,14	1,82
	No se han asum. var. iguales			-1,08	72,68	,284	-2,16	1,99	-6,14	1,82

Tabla 26. T de Student promedios orales y escritos en cada intervalo temporal, grupo de nativos

De acuerdo con estos resultados, para el grupo de hablantes nativos la diferencia entre las medias alcanzadas en cada modalidad deja de ser significativa a partir de los dos minutos y medio si se considera un nivel de significación de  $p < 0,01$ , y a partir de los tres minutos con una  $p < 0,05$ .

*Grupo de hablantes de ELE*

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bil.)	Dif. de medias	Error típ. de la dif.	95% Intervalo de conf. para dif.	
									Inf.	Sup.
Prom. todos los CI 30'' ELE	Se han asum. var. iguales	,64	,42	-9,43	73	,000	-3,41	,36	-4,13	-2,69
	No se han asum. var. igual.			-9,11	57,36	,000	-3,41	,37	-4,16	-2,66

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bil)	Dif. de medias	Error típ. de la dif.	95% Intervalo de conf. para dif.	
									Inf.	Sup.
Prom. todos los CI 60'' ELE	Se han asum. var. igual.	,68	,41	-4,74	73	,000	-2,46	,52	-3,49	-1,43
	No se han asum. var. igual.			-4,71	64,99	,000	-2,46	,52	-3,51	-1,42
Prom. todos los CI 90'' ELE	Se han asum. var. igual.	2,35	,13	-2,49	73	,015	-1,67	,67	-3,01	-,34
	No se han asum. var. igual.			-2,53	69,93	,014	-1,67	,66	-2,99	-,35
Prom. todos los CI 120'' ELE	Se han asum. var. igual.	,91	,34	-1,56	73	,12	-1,22	,78	-2,78	,33
	No se han asum. var. igual.			-1,58	68,59	,12	-1,22	,78	-2,77	,32

Tabla 27. T de Student promedios orales y escritas en cada intervalo temporal, hablantes de ELE

Como muestra la tabla 27, para el grupo de hablantes de ELE, las diferencias de modalidad dejan de ser significativas a partir del minuto y medio, pues en el intervalo siguiente las diferencias entre el promedio de las respuestas escritas y de las orales ya no resultan significativas.

La modalidad de la prueba sí que constituye, por tanto, una variable estadísticamente significativa en la generación de vocablos disponibles. Lo que sucede es que, como suponíamos, se halla condicionada por el tiempo de respuesta. Según muestran los gráficos siguientes, tanto en el grupo de alumnos españoles como en el de alumnos extranjeros, la producción oral supera a la escrita en las primeras fases de la emisión, pero a medida que pasa el tiempo las dos producciones tienden a igualarse. En ambos gráficos, la barra vertical marca el último intervalo en el que las diferencias entre las medias alcanzadas

en las pruebas orales y las obtenidas en las tareas escritas resultan significativas a un nivel de significación de 0,01.

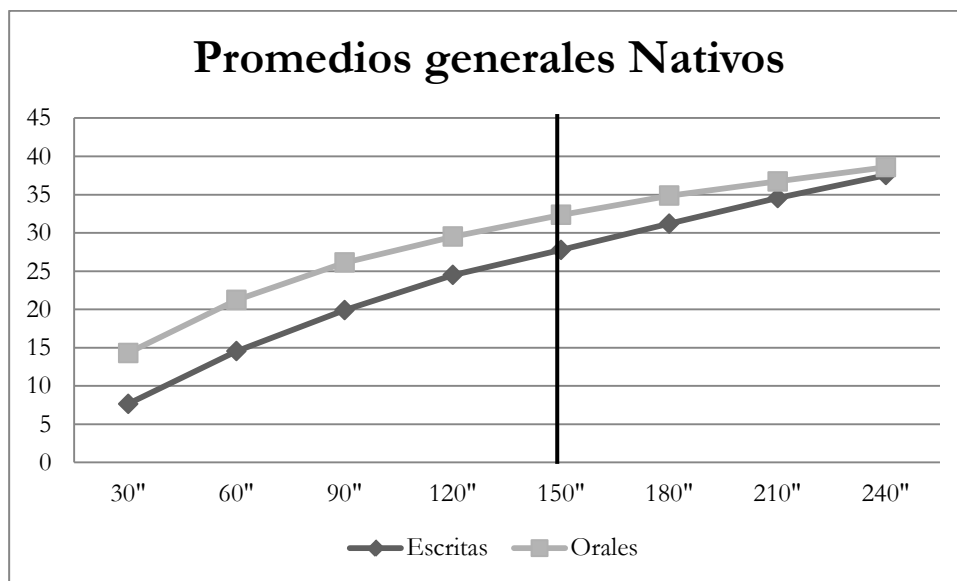


Gráfico 36. Evolución en el tiempo de los promedios de los hablantes nativos

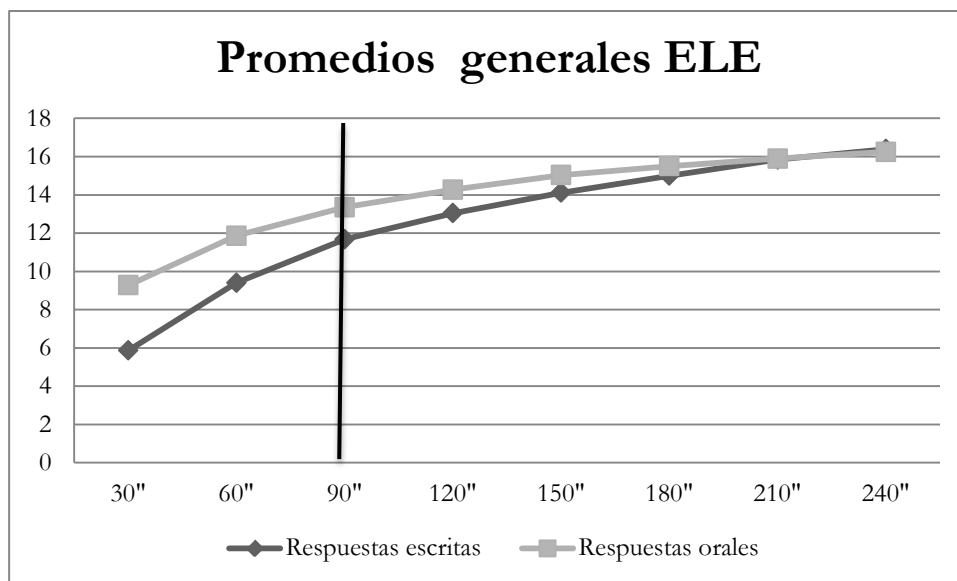


Gráfico 37. Evolución en el tiempo de los promedios de los hablantes de ELE

Estos resultados son más acordes con la descripción de los procesos cognitivos y motores implicados en la producción oral y escrita de palabras que los obtenidos en 2.1. El léxico disponible oral se caracteriza por una mayor cantidad de palabras generadas en los primeros estadios, mientras que en la modalidad escrita la progresión es más constante. Los procesos de recuperación de memoria son más lentos en la disponibilidad escrita: las lexías

seleccionadas han de mantenerse activas durante más tiempo mientras se ejecutan los procesos motores correspondientes, más lentos que los procesos fonarticulatorios que posibilitan la producción de sonidos.

Además, en el grupo de hablantes de ELE la producción de ambas modalidades se equipara antes que en el caso de los hablantes nativos de español. La generación de términos disponibles requiere un esfuerzo que va incrementándose conforme avanza el tiempo de la prueba, lo que provoca una caída paulatina de la producción. Este esfuerzo es aún mayor cuando la tarea de disponibilidad se resuelve en una segunda lengua: el tamaño del vocabulario conocido es menor<sup>62</sup> y se agotan antes las lexías más fácilmente accesibles, de modo que las dos producciones se igualan en un lapso más breve.

### 2.2.5. Delimitación del tiempo de respuesta

Dado que el tiempo afecta significativamente a la cantidad de palabras generadas y que lo hace de forma diferente en función del tipo de informante y de la modalidad de la prueba, el límite temporal concedido no podrá ser el mismo en todos los casos.

Para acotar un tiempo de respuesta apropiado para cada supuesto, se comprueba si, en cada grupo de hablantes y en cada modalidad, los promedios que se alcanzan en cada intervalo temporal de 30 segundos difieren significativamente de los que se obtienen en los intervalos sucesivos.

Para ello se llevan a cabo, en primer lugar, tres análisis de la varianza de un factor (ANOVA) y una prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para la variable dependiente que no cumple el supuesto de normalidad (véase la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en el anexo 3.6). Se realiza una prueba por cada grupo de hablantes en cada modalidad. Las variables

---

<sup>62</sup> Así lo reconocen Bialystok *et al.* (2008:535): “bilinguals often maintain a vocabulary that is smaller than that of a comparable monolingual, and this fact may reduce the efficiency of lexical retrieval”.

dependientes son los promedios alcanzados y la variable independiente, los intervalos de tiempo de treinta segundos.

En todos los casos, las diferencias resultan estadísticamente significativas. Por ello, a través de pruebas *post hoc*<sup>63</sup> (Scheffé y T3 de Dunnet<sup>64</sup> para las ANOVAS y una serie de Test de Mann Whitney con la corrección de Bonferroni para la prueba de Kruskal Wallis) se determina en qué intervalo de tiempo la cantidad de palabras generadas deja de presentar diferencias estadísticamente significativas con respecto a la cantidad de palabras de los intervalos siguientes. Ese será, en cada grupo de informantes y en cada modalidad, el límite temporal más adecuado.

A continuación se presentan únicamente los resultados de las comparaciones múltiples hasta el intervalo en el que se pierde la significación. Los análisis completos pueden consultarse en el anexo 3.6.

*Grupo de hablantes nativos*

Prueba escrita

T3 de Dunett para los promedios de todos los CI, respuestas escritas, nativos								
(I) Intervalo temporal prueba Nativos		(J) Intervalo temporal prueba Nativos		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
dimension 2	30"	dimens.3	60"	-6,8750025*	,5476304	,000	-8,653646	-5,096359
			90"	-12,2499975*	,6484117	,000	-14,367097	-10,13289
			120"	-16,8249850*	,7850489	,000	-19,40117	-14,24880
			150"	-20,1249850*	,9412990	,000	-23,22540	-17,02457
			180"	-23,5416575*	1,0725323	,000	-27,081678	-20,001637
			210"	-26,8999775*	1,2366029	,000	-30,988868	-22,811087
			240"	-29,8833225*	1,3767080	,000	-34,440407	-25,326238

<sup>63</sup> Las pruebas de comparaciones múltiples *post hoc* se utilizan cuando no se ha planteado, como en este caso, qué grupos diferirán entre sí: se supone que habrá diferencias significativas, pero se desconoce su sentido.

<sup>64</sup> Se emplea la prueba Scheffé cuando se asumen varianzas iguales y la prueba T3 de Dunnett cuando no, esto es, cuando no hay homocedasticidad.



	60''	dimens.3	30''	6,8750025*	,5476304	,000	5,096359	8,653646
			90''	-5,3749950*	,7585966	,000	-7,821011	-2,928979
			120''	-9,9499825*	,8782555	,000	-12,793303	-7,106662
			150''	-13,2499825*	1,0203307	,000	-16,569265	-9,930700
			180''	-16,6666550*	1,1425220	,000	-20,396427	-12,936883
			210''	-20,0249750*	1,2977742	,000	-24,276474	-15,773476
			240''	-23,0083200*	1,4319064	,000	-27,710305	-18,306335
	90''	dimens.3	30''	12,2499975*	,6484117	,000	10,132898	14,367097
			60''	5,3749950*	,7585966	,000	2,928979	7,821011
			120''	-4,5749875*	,9443894	,000	-7,620504	-1,529471
			150''	-7,8749875*	1,0777817	,000	-11,363405	-4,386570
			180''	-11,2916600*	1,1941086	,000	-15,169338	-7,413982
			210''	-14,6499800*	1,3434123	,000	-19,028875	-10,271085
			240''	-17,6333250*	1,4733956	,000	-22,449034	-12,817616
	120''	dimens.3	30''	16,8249850*	,7850489	,000	14,248800	19,401170
			60''	9,9499825*	,8782555	,000	7,106662	12,793303
			90''	4,5749875*	,9443894	,000	1,529471	7,620504
			150''	-3,3000000	1,1651083	,148	-7,056234	,456234
			180''	-6,7166725*	1,2734831	,000	-10,831516	-2,601829
			210''	-10,0749925*	1,4144329	,000	-14,660117	-5,489868
			240''	-13,0583375*	1,5384273	,000	-18,059010	-8,057665
	150''	dimens.3	30''	20,1249850*	,9412990	,000	17,024570	23,225400
			60''	13,2499825*	1,0203307	,000	9,930700	16,569265
			90''	7,8749875*	1,0777817	,000	4,386570	11,363405
			120''	3,3000000	1,1651083	,148	-4,56234	7,056234
			180''	-3,4166725	1,3753186	,331	-7,847732	1,014387
			210''	-6,7749925*	1,5067722	,001	-11,639174	-1,910811
			240''	-9,7583375*	1,6237305	,000	-15,011396	-4,505279
180''	dimens.3	30''	23,5416575*	1,0725323	,000	20,001637	27,081678	
		60''	16,6666550*	1,1425220	,000	12,936883	20,396427	
		90''	11,2916600*	1,1941086	,000	7,413982	15,169338	
		120''	6,7166725*	1,2734831	,000	2,601829	10,831516	
		150''	3,4166725	1,3753186	,331	-1,014387	7,847732	
		210''	-3,3583200	1,5920566	,632	-8,488146	1,771506	
		240''	-6,3416650*	1,7031684	,011	-11,837301	-,846029	

Tabla 28. T3 de Dunett promedios en cada intervalo temporal, respuestas escritas, nativos

Prueba oral

30''	dimension3	60''	-6,9333275*	,6929629	,000	-9,180146	-4,686509
		90''	-11,8166750*	,8897448	,000	-14,724115	-8,909235
		120''	-15,2083325*	1,1251331	,000	-18,906400	-11,510265
		150''	-18,0500075*	1,3182233	,000	-22,395520	-13,704495
		180''	-20,5583275*	1,4841374	,000	-25,459380	-15,657275
		210''	-22,4166575*	1,6326154	,000	-27,814360	-17,018955
		240''	-24,2833275*	1,7770508	,000	-30,163780	-18,402875
60''	dimension3	30''	6,9333275*	,6929629	,000	4,686509	9,180146
		90''	-4,8833475*	1,0070089	,000	-8,135676	-1,631019
		120''	-8,2750050*	1,2199778	,000	-12,238836	-4,311174
		150''	-11,1166800*	1,4000478	,000	-15,685241	-6,548119
		180''	-13,6250000*	1,5572684	,000	-18,721930	-8,528070
		210''	-15,4833300*	1,6993688	,000	-21,057646	-9,909014
		240''	-17,3500000*	1,8385676	,000	-23,391656	-11,308344
90''	dimension3	30''	11,8166750*	,8897448	,000	8,909235	14,724115
		60''	4,8833475*	1,0070089	,000	1,631019	8,135676
		120''	-3,3916575	1,3415640	,303	-7,720990	,937675
		150''	-6,2333325*	1,5071769	,003	-11,113587	-1,353078
		180''	-8,7416525*	1,6542470	,000	-14,114229	-3,369076
		210''	-10,5999825*	1,7886594	,000	-16,423669	-4,776296
		240''	-12,4666525*	1,9214003	,000	-18,736309	-6,196996
120''	dimension3	30''	15,2083325*	1,1251331	,000	11,510265	18,906400
		60''	8,2750050*	1,2199778	,000	4,311174	12,238836
		90''	3,3916575	1,3415640	,303	-,937675	7,720990
		150''	-2,8416750	1,6570639	,908	-8,182211	2,498861
		180''	-5,3499950	1,7918739	,099	-11,135461	,435471
		210''	-7,2083250*	1,9166589	,010	-13,408776	-1,007874
		240''	-9,0749950*	2,0410923	,001	-15,691119	-2,458871
150''	dimension3	30''	18,0500075*	1,3182233	,000	13,704495	22,395520
		60''	11,1166800*	1,4000478	,000	6,548119	15,685241
		90''	6,2333325*	1,5071769	,003	1,353078	11,113587
		120''	2,8416750	1,6570639	,908	-2,498861	8,182211
		180''	-2,5083200	1,9190102	,996	-8,690348	3,673708
		210''	-4,3666500	2,0360181	,602	-10,932905	2,199605
		240''	-6,2333200	2,1535658	,127	-13,188547	,721907

Tabla 29. T3 de Dunett promedios en cada intervalo temporal, respuestas orales, nativos

Según estos resultados, para el grupo de hablantes nativos de español las diferencias entre los promedios dejan de ser significativas (con un nivel de significación de  $p < 0,01$ ) a los tres minutos si la prueba es escrita y a los dos minutos y medio si la prueba es oral.

Estos son los porcentajes de las palabras evocadas por los alumnos españoles en una y otra modalidad al término de cada límite temporal:

	30''	60''	90''	120''	150''	180''	210''	240''
% Escritas	20,399	38,7126	53,02999	65,2164	74,007	83,108	92,0532	100
% Orales	37,063	55,0324	67,68902	76,479	83,8445	90,34557	95,162	100

Tabla 30. Porcentajes evocados tras cada intervalo temporal, nativos

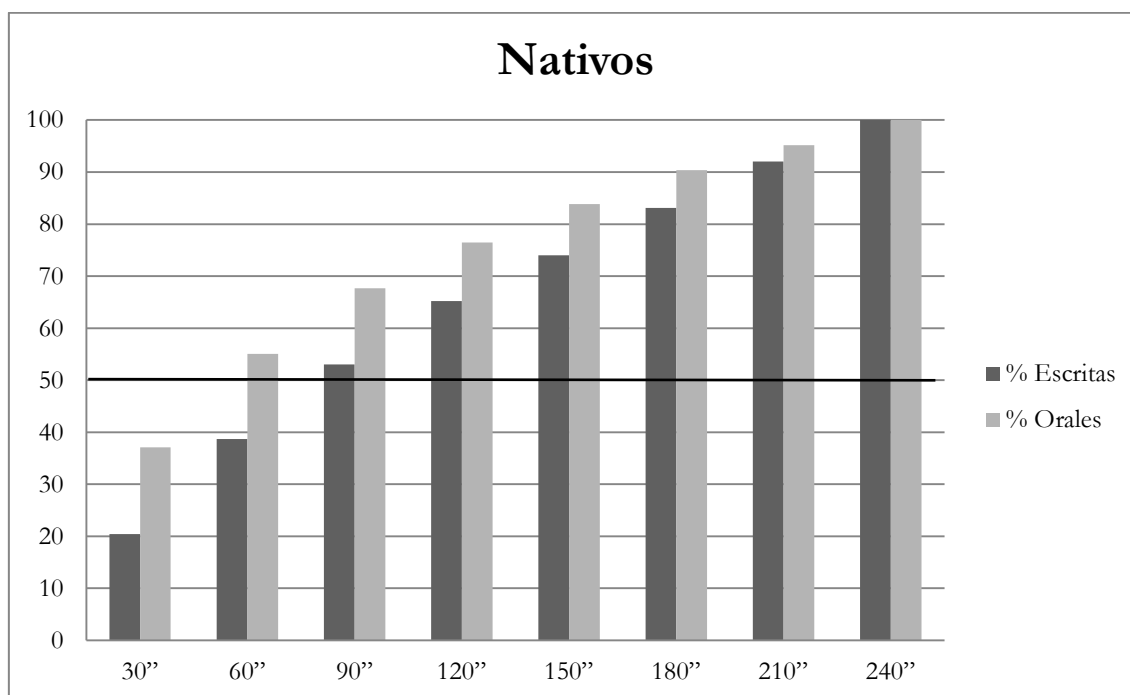


Gráfico 38. Porcentaje de respuestas alcanzado en cada intervalo temporal por los hablantes nativos de español. La línea horizontal destacada marca el 50%

En los tres primeros minutos de la prueba de disponibilidad escrita y en los primeros dos minutos y medio de la de disponibilidad oral, los hablantes nativos ya habían producido más del 83% de las respuestas totales. Los análisis estadísticos previos apuntan a que las palabras producidas a partir de ese momento no suponen una diferencia significativa en el promedio, de manera que esos podrían ser los límites temporales más adecuados en cada caso. No obstante, si la finalidad de la investigación, o bien las características de la prueba diseñada, aconsejaran conceder un menor tiempo de respuesta, un intervalo de dos minutos y medio para una prueba escrita y uno de dos minutos en una tarea oral podrían resultar tiempos de respuesta aceptables, teniendo en cuenta que en esos lapsos se aportan en torno al 75% de las palabras totales.

*Grupo de hablantes de ELE*

Prueba oral

T3 de Dunett para los promedios de todos los CI, respuestas orales, hablantes de ELE								
(I) Intervalo temporal prueba oral ELE	(J) Intervalo temporal prueba oral ELE	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%			
					Límite inferior	Límite superior		
dimension2	30''	dimension3	60''	6,6979125*	,3795598	,000	5,459971	7,935854
			90''	7,7916594*	,3468663	,000	6,649073	8,934246
			120''	8,3645781*	,3462252	,000	7,223775	9,505381
			150''	8,5208250*	,3256307	,000	7,434971	9,606679
			180''	8,8124969*	,3220424	,000	7,735675	9,889318
			210''	8,8854156*	,3239766	,000	7,803748	9,967084
			240''	8,9270813*	,3234577	,000	7,846719	10,007444
	60''	dimension3	30''	-6,6979125*	,3795598	,000	-7,935854	-5,459971
			90''	1,0937469*	,2694020	,004	,215185	1,972309
			120''	1,6666656*	,2685760	,000	,790604	2,542728
			150''	1,8229125*	,2414468	,000	1,025228	2,620597
			180''	2,1145844*	,2365851	,000	1,329961	2,899208
			210''	2,1875031*	,2392114	,000	1,395871	2,979135
			240''	2,2291687*	,2385080	,000	1,439424	3,018913
	90''	dimension3	30''	-7,7916594*	,3468663	,000	-8,934246	-6,649073
			60''	-1,0937469*	,2694020	,004	-1,972309	-,215185
			120''	,5729188	,2199628	,261	-,141286	1,287124
			150''	,7291656*	,1858686	,007	,121439	1,336892
			180''	1,0208375*	,1795078	,000	,431638	1,610037
			210''	1,0937563*	,1829553	,000	,494589	1,692924
			240''	1,1354219*	,1820347	,000	,538934	1,731910
	120''	dimension3	30''	-8,3645781*	,3462252	,000	-9,505381	-7,223775
			60''	-1,6666656*	,2685760	,000	-2,542728	-,790604
			90''	-,5729188	,2199628	,261	-1,287124	,141286
150''			,1562469	,1846694	1,00	-,447405	,759899	
180''			,4479188	,1782659	,324	-,137039	1,032876	
210''			,5208375	,1817369	,147	-,074179	1,115854	
240''			,5625031	,1808102	,078	-,029810	1,154816	

Tabla 31. T3 de Dunett promedios en cada intervalo temporal, respuestas orales, hablantes de ELE

Para los hablantes de ELE en una prueba oral las diferencias dejan de ser significativas a los dos minutos, de manera que no se darían diferencias

estadísticamente significativas si en lugar de dos minutos dispusieran de dos minutos y medio, tres, tres y medio o cuatro.

Los porcentajes de las palabras orales actualizadas por estos informantes al concluir cada intervalo temporal son los siguientes:

	30''	60''	90''	120''	150''	180''	210''	240
% Orales	57,11	73,012	82,179	87,82	92,4999	95,3846	97,8205	100

Tabla 32. Porcentajes evocados tras cada intervalo temporal, prueba oral, hablantes de ELE

Según estos datos, en torno al 88% de las palabras totales ya se habían generado en los primeros dos minutos de la prueba. Dado que las palabras producidas a partir de ese momento no afectan significativamente al promedio de respuestas, dos minutos podría ser el límite temporal más apropiado para una prueba de disponibilidad oral con estudiantes de ELE de nivel intermedio y de origen estadounidense. No obstante, si los objetivos de la investigación así lo requieren, podrían considerarse límites temporales inferiores. En ese caso, ha de tenerse en cuenta que la gran mayoría de las respuestas, el 73%, se genera durante el primer minuto.

### Prueba escrita

Como los promedios alcanzados por el grupo de hablantes de ELE en la prueba escrita no cumplen el supuesto de normalidad, se hace necesario recurrir, para las comparaciones múltiples, a una serie de pruebas de Man Whitney. Para ajustar los resultados estadísticos en estas comparaciones, se aplica la corrección de Bonferroni<sup>65</sup>.

Esto permite reducir la probabilidad de cometer un error de tipo I, es decir, de rechazar falsamente la hipótesis nula, lo cual sucede con mayor facilidad a medida que crece el número de comparaciones. Para evitarlo, el valor estándar

---

<sup>65</sup> En los análisis anteriores el ajuste se ha llevado a cabo con la prueba Scheffé cuando existía homocedasticidad y con la prueba T3 de Dunnet en los casos en que no había igualdad de varianzas.

de  $p < 0,05$  se divide entre el número de comparaciones posibles, de forma que se obtiene un valor de significación más bajo en función del número de comparaciones realizadas y se aumenta la exigencia a la hora de considerar las diferencias estadísticamente significativas. Para este análisis, como hay un total de 8 grupos habría que hacer 28 comparaciones:  $[8*(8-1)]/2 = 28$ . Por tanto, para que haya significación  $p = 0,05/28 = 0,002$ .

Mann Whitney 30''-60'':	
Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
	Promedios todos los CI Escrito ELE
U de Mann-Whitney	37,500
W de Wilcoxon	983,500
Z	-7,668
Sig. asintót. (bilateral)	,000
a. Variable de agrupación: Intervalo temporal prueba escrita ELE	

Tabla 33. Prueba Mann Whitney promedios respuestas escritas intervalo 1, hablantes ELE

La cantidad de palabras generadas durante los primeros treinta segundos en una prueba de disponibilidad escrita realizada por hablantes de ELE difiere significativamente de la cantidad de palabras generadas al cumplirse el primer minuto.

Prueba Mann Whitney 60''-90'':	
Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
	Promedios todos los CI Escrito ELE
U de Mann-Whitney	533,500
W de Wilcoxon	1479,500
Z	-3,380
Sig. asintót. (bilateral)	,001
a. Variable de agrupación: Intervalo temporal prueba escrita ELE	

Tabla 34. Prueba Mann Whitney promedios respuestas escritas intervalo 2, hablantes ELE

También son significativas las diferencias entre el promedio alcanzado en el segundo intervalo temporal y en el tercero.

	Prueba Mann Whitney 90''-120'':	Prueba Mann Whitney 90-150'':	Prueba de Mann Whitney 90''-180''
<b>Estadísticos de contraste<sup>a</sup></b>			
	Promedios todos los CI Escrito ELE	Promedios todos los CI Escrito ELE	Promedios todos los CI Escrito ELE
U de Mann- Whitney	721,000	595,500	511,000
W de Wilcoxon	1667,000	1541,500	1457,000
Z	-1,759	-2,844	-3,574
Sig. asintót. (bilateral)	,079	,004	,000

a. Variable de agrupación: Intervalo temporal prueba escrita ELE

Tabla 35. Prueba Mann Whitney promedios respuestas escritas intervalo 3, hablantes ELE

La producción de términos disponibles durante el primer minuto y medio no difiere significativamente de la producción en los dos intervalos siguientes, pero las diferencias comienzan a ser significativas a partir del sexto intervalo (180 segundos).

	Prueba Mann Whitney 120''- 150'':	Prueba Mann Whitney 120''- 180'':	Prueba de Mann Whitney 120''- 210'':	Prueba de Mann Whitney 120''- 240'':
<b>Estadísticos de contraste<sup>a</sup></b>				
	Promedios todos los CI Escrito ELE	Promedios todos los CI Escrito ELE	Promedios todos los CI Escrito ELE	Promedios todos los CI Escrito ELE
U de Mann- Whitney	789,500	687,500	601,500	561,000
W de Wilcoxon	1735,500	1633,500	1547,500	1507,000
Z	-1,167	-2,048	-2,791	-3,141
Sig. asintót. (bilateral)	,243	,041	,005	,002

a. Variable de agrupación: Intervalo temporal prueba escrita ELE

Tabla 36. Prueba Mann Whitney promedios respuestas escritas intervalo 4, hablantes ELE

El promedio alcanzado en el cuarto intervalo temporal no presenta diferencias estadísticamente significativas con el de los intervalos siguientes hasta llegar al octavo, en el que las divergencias sí que adquieren significación.

	Prueba Mann Whitney 150''-180'':	Prueba Mann Whitney 150''- 210'':	Prueba de Mann Whitney 150''-240'':
<b>Estadísticos de contraste<sup>a</sup></b>			
	Promedios todos los CI Escrito ELE	Promedios todos los CI Escrito ELE	Promedios todos los CI Escrito ELE
U de Mann- Whitney	808,500	736,500	675,000
W de Wilcoxon	1754,500	1682,500	1621,000
Z	-1,002	-1,625	-2,157
Sig. asintót. (bilateral)	,316	,104	,031

a. Variable de agrupación: Intervalo temporal prueba escrita ELE

Tabla 37. Prueba Mann Whitney promedios respuestas escritas intervalo 5, hablantes ELE

Para los hablantes de español como lengua extranjera en una prueba de disponibilidad escrita, las diferencias entre las medias alcanzadas en cada intervalo temporal dejan de ser estadísticamente significativas a partir de los dos minutos y medio (tabla 37).

El porcentaje de palabras totales producidas cuando se cumple este límite temporal es del 86,14%, según se recoge en la tabla siguiente:

	30''	60''	90''	120''	150''	180''	210''	240''
% Escritas	36,112	57,379	71,287	79,612	86,14	91,533	96,6887	100

Tabla 38. Porcentajes evocados tras cada intervalo temporal, prueba escrita, hablantes ELE

A continuación se enfrentan los porcentajes obtenidos en cada intervalo temporal por los hablantes de español como lengua extranjera en la prueba escrita y en la oral.



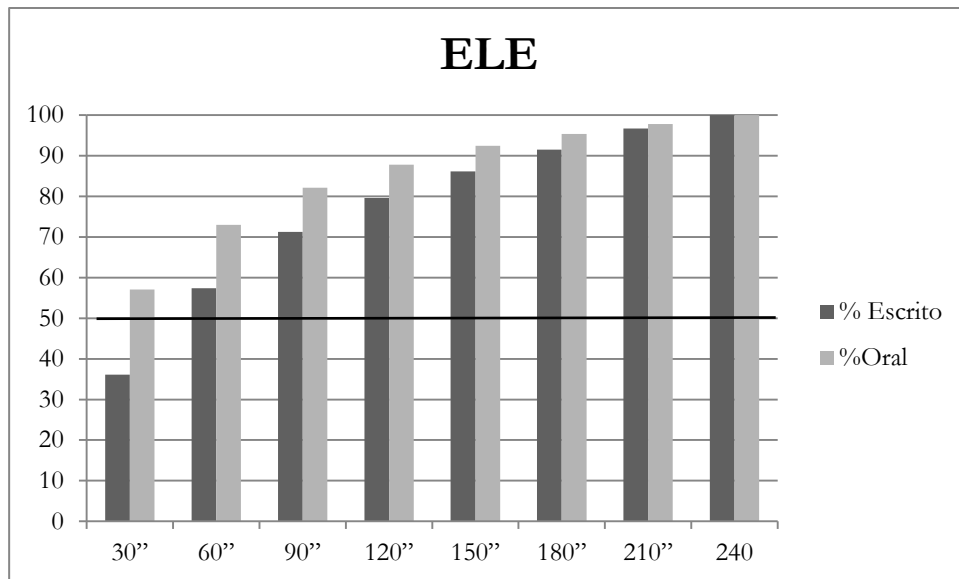


Gráfico 39. Porcentaje de respuestas alcanzado en cada intervalo temporal por los hablantes de ELE. La línea horizontal destacada marca el 50%

### 2.2.6. Discusión

De los análisis anteriores se extraen las siguientes conclusiones:

- El paso del tiempo influye significativamente en la cantidad de palabras generadas y entre ambos factores se establece una relación negativa: a medida que transcurre el tiempo de respuesta, la producción va disminuyendo.
- La línea que describe la producción de léxico disponible, tanto en la L1 como en la L2, es una curva de tendencia negativa: en las primeras etapas de la emisión se dibuja una fuerte caída y en las posteriores el descenso es cada vez más paulatino.
- En contra de la hipótesis planteada, las líneas que describen la evolución de las respuestas en el tiempo de los alumnos españoles y de los estadounidenses discurren en paralelo, si bien la producción de los nativos es superior a la de los hablantes de ELE en todos los intervalos temporales. La generación de vocablos disponibles presenta, por tanto, una trayectoria similar tanto si se realiza en una primera lengua como si se hace en una lengua extranjera, pero los hablantes nativos son más

eficientes, lo que concuerda con los resultados obtenidos en tareas que requieren igualmente el acceso al vocabulario y la recuperación del material léxico (Bialystok *et al.*, 2008; Bialystok y Craik, 2010).

- No se obtienen tampoco diferencias importantes cuando se analiza la producción de palabras en cada uno de los tres centros de interés considerados. Sin embargo, esto puede ser debido a que, según se expone en el capítulo siguiente, los tres CI utilizados presentan una organización interna similar.
- La modalidad de la prueba sí que repercute de manera significativa en la evocación del léxico disponible, pero su influencia se ve condicionada por el tiempo de respuesta. En los primeros estadios de la emisión, la producción oral es significativamente superior a la escrita, dado que los procesos de recuperación de memoria son más lentos en la escritura, pero ambas se van equiparando conforme avanza el tiempo.
- En el grupo de hablantes nativos de español la diferencia entre las medias alcanzadas en la modalidad escrita y en la oral deja de ser significativa a partir de los dos minutos y medio ( $p < 0,01$ ). El hecho de que en los trabajos de Hernández Muñoz (2005, 2010) no se hallaran diferencias significativas entre los promedios alcanzados en la prueba oral y en la escrita con un tiempo de respuesta de dos minutos para cada CI puede estar relacionado con el tipo de categorías semánticas empleadas como estímulo. Mientras que en esta investigación se han utilizado tres categorías de características similares, en los estudios de Hernández Muñoz (2005, 2010) se incluye en la nómina el CI *Muebles*, una categoría de mucho menor tamaño que el resto y de límites más difusos<sup>66</sup>. Se profundiza sobre esta cuestión en el capítulo siguiente.
- Por su parte, en el grupo de hablantes de ELE las diferencias entre las medias alcanzadas en ambas modalidades carecen de significación a

---

<sup>66</sup> En Hernández Muñoz (2010) se incorpora también el CI *Profesiones*.

partir del minuto y medio. En este caso, la producción de ambas modalidades se equipara antes porque el volumen del vocabulario conocido es menor que en el grupo de hablantes nativos de español y las léxias más fácilmente accesibles se agotan con mayor rapidez.

- De lo anterior se deduce que el tiempo de respuesta más adecuado variará en función del tipo de informante y de la modalidad de la prueba. Por este motivo, se ha llevado a cabo toda un serie de comparaciones múltiples, en cada grupo de hablantes y en cada modalidad, entre los promedios alcanzados tras cada intervalo de 30 segundos, y los resultados han sido los siguientes:
  - o Para el grupo de hablantes de español como lengua materna, las diferencias dejan de ser significativas (con una  $p < 0,01$ ) a los tres minutos si la prueba es escrita y a los dos minutos y medio si la prueba es oral. En esos intervalos los alumnos españoles ya habían producido más del 83% de las respuestas totales.
  - o Para los hablantes de español como lengua extranjera las diferencias entre los promedios no resultan significativas a partir de los dos minutos y medio en la prueba escrita y de los dos minutos en la prueba oral. Más del 86% del total de palabras ya se había generado durante esos períodos de tiempo.

## **2.3. Material empleado y método de aplicación**

### **2.3.1. Presentación de la encuesta**

Junto a la modalidad de la prueba y el tiempo concedido para responder, otro de los aspectos metodológicos que condiciona los resultados obtenidos tiene que ver con la presentación de los materiales que constituyen la encuesta de disponibilidad.

Por norma general, para la elaboración de las pruebas escritas, los informantes reciben un cuadernillo que consta de una hoja —inicial o final según los trabajos— en la que se pide una serie de datos para la estratificación sociocultural posterior, seguida o precedida de otras hojas que contienen, en la mayoría de los casos, el nombre de varios centros de interés y una serie de líneas numeradas en las que el participante debe escribir los términos asociados a aquellos núcleos semánticos<sup>67</sup>. Los encuestados son advertidos de que pueden seguir añadiendo lexías en el reverso de cada folio. Sin embargo, a pesar de esta aclaración, el número de líneas que aparece en las hojas podría influir, según Borrego Nieto (2004:61), en el número de respuestas proporcionado por los informantes.

Los trabajos psicolingüísticos de frecuencia asociativa utilizan también cuadernillos para recoger los datos personales de los informantes (normalmente en la primera página) y sus respuestas. No obstante, las hojas que los componen pueden contener líneas numeradas (Puente y Poggioli, 1993:388; Storms, 2001), como en las pruebas de disponibilidad, o pueden estar en blanco (Pascual *et al.*, 1991:400; Goikoetxea, 2000:68).

Por otro lado, el hecho de que en una misma hoja se presenten varios centros de interés (por lo general aparecen tres) posibilita que los informantes tengan acceso a ellos antes de empezar a responderlos. Es decir, los encuestados pueden comenzar a pensar ejemplos para una categoría antes de que se inicie el tiempo de respuesta correspondiente, falseando, de esta forma, los resultados proporcionados. Por este motivo, Serrano Zapata (2003) decidió presentar un solo campo nocional por página y Hernández Muñoz (2004:28), siguiendo la recomendación de Galloso (2001:9), optó por no incluir en las hojas los epígrafes de las áreas temáticas: la entrevistadora, o el profesor que ejerciera como tal, enunciaba en voz alta el título de cada centro de interés antes de dar comienzo al tiempo de respuesta.

---

<sup>67</sup> Según Martínez Olmos (2007:91), la razón por la que se numeran las líneas “se debe a la importancia que para este tipo de investigaciones posee el orden en que se actualizan los vocablos”. Sin embargo, la ausencia de numeración no induce en ningún caso a una escritura desordenada de las respuestas.

El mismo procedimiento se utiliza en las pruebas de frecuencia asociativa: o bien aparece impresa en la parte superior de cada hoja un único rótulo (Puente y Poggioli, 1993:388), o bien el encuestador va enumerando en voz alta cada categoría semántica (Soto *et al.*, 1982:9; Goikoetxea, 2000:69; Ruts *et al.*, 2004:507<sup>68</sup>).

De igual forma, el orden en que se presentan los centros de interés puede alterar también los datos obtenidos. Las pruebas clásicas de disponibilidad léxica establecen una secuenciación fija de los estímulos, que se corresponde básicamente con la que en su día propusieron los autores del *Français Fondamental*. Según esta ordenación, algunos campos nocionales relacionados semánticamente quedan muy próximos entre sí, favoreciendo que el informante actualice las lexías que ha activado previamente. En palabras de Galloso (2001:115), algunas veces, “el tema de dos centros de interés está tan relacionado que el individuo no duda en empezar a responder el segundo como ha finalizado el primero”.

En general, los sujetos tienden a evocar palabras o conjuntos de palabras que ya han sido actualizadas en los centros de interés precedentes<sup>69</sup>; lo que ocurre es que si dos centros de interés consecutivos están muy alejados semánticamente, aunque las palabras conserven cierto grado de activación en la mente de los hablantes, la motivación semántica nueva es más poderosa que la actividad anterior (Hernández Muñoz, 2005:194). Se trata de una manifestación del fenómeno conocido como *priming*: determinados estímulos, denominados *primes*, activan algún tipo de información, bien sea semántica, fonológica,

---

<sup>68</sup> En realidad, en este trabajo, como en el de Storms (2001), “the experimenter read the first category name aloud while it was projected on the screen in the front of the room” (Ruts *et al.*, 2004:507).

<sup>69</sup> Como ejemplo se pueden citar las respuestas a los centros 10 y 12 de uno de los informantes del *Léxico disponible de España* (actualmente en preparación en la Universidad de Salamanca). Ante el 10 *La ciudad*, este encuestado del instituto Mendabaldea de Vitoria evoca los siguientes términos: *coches, motos, autobuses, bicicletas, trenes, aviones, helicópteros, cines, tiendas, bares*, etc. Y, ante el centro 12 *Medios de transporte*, repite prácticamente las mismas lexías: *coches, motos, autobuses, bicicletas, aviones, barcos, submarinos, helicópteros*, etc.

ortográfica, etc., que favorece o inhibe la activación, selección o producción de otras lexías (Álvarez, Alameda y Domínguez, 1999:103).

Gómez Devís se hace eco de la polémica sobre la ordenación de los campos nocionales y concluye lo siguiente:

En nuestra opinión, y tras la observación y reflexión del trabajo de campo realizado, parece acertada la secuenciación establecida, pues alterna centros de fácil evocación con otros de mayor dificultad asociativa (Gómez Devís, 2003:52).

En efecto, la dificultad de las áreas temáticas planteadas resulta un criterio relevante para su ordenación, en especial en las investigaciones que trabajan con hablantes de una lengua extranjera (véase 4.1.1). Sin embargo, por sí solo no puede justificar totalmente la distribución de los CI: ha de combinarse con la separación de las categorías semánticamente próximas y con una secuenciación variable de los estímulos.

Si los centros de interés se presentan siempre en el mismo orden, el cansancio de los informantes, que aumenta progresivamente a medida que avanza la tarea, afectará siempre a los mismos campos nocionales. Es decir, una ordenación fija de los estímulos temáticos provoca que la posición que estos ocupan en la encuesta condicione las respuestas de los participantes.

Para mitigar estos problemas, pueden crearse varios modelos del mismo cuestionario con distintos órdenes de presentación, o bien realizar distribuciones al azar de los centros de interés, cuidando, en ambos casos, que los estímulos relacionados semánticamente queden separados, tal y como se procede en los estudios de frecuencia de producción de ejemplares (Soto *et al.*, 1982:9; Pascual *et al.*, 1991:400; Puente y Poggioli, 1993:388; Piñeiro *et al.*, 1999:149; Goikoetxea, 2000:68; Storms, 2001:147; Van Overschelde *et al.*, 2004:291; Ruts *et al.*, 2004:507; Price y Connolly, 2006:530; Carneiro, Albuquerque y Fernández, 2008:178).

En el ámbito de la psicolingüística, la creación de distintos órdenes de presentación —cinco en los estudios de Soto *et al.* (1982), Puente y Poggioli (1993) y Goikoetxea (2000); seis en el de Price y Connolly (2006), etc.— y la separación de los campos nocionales semánticamente cercanos son decisiones plenamente conscientes que persiguen evitar, o al menos disminuir, las distorsiones que el orden de presentación de los estímulos pudiera provocar<sup>70</sup>:

To control for order effects, the position of each category in the booklet was randomized, except for the categories Girls' Names and Boys' Names, which were deliberately separated from each other to avoid contamination of female and male exemplars (e.g., *Joana* and *João*) (Carneiro, Albuquerque y Fernández, 2008:178).

Six random orders of the 33 categories were presented, with the exception that the categories that were expected to have some overlap with another category (e.g., *grocery store items* and *snacks*) were separated by a minimum of four categories in order to reduce the children's reliance on previous responses (Price y Connolly, 2006:530).

### 2.3.2. Administración de la prueba

Además del material que se emplea, se ha planteado que las circunstancias en que se lleva a cabo la tarea de disponibilidad léxica pueden repercutir también en los resultados. Concretamente, se ha señalado que el momento y el lugar en que se celebra la prueba podrían afectar al vocabulario obtenido.

Dado que los informantes suelen ser estudiantes, las encuestas se desarrollan normalmente en aulas de centros educativos. Esto provoca, por ejemplo, que el centro 16 se vea muy influido por la profesión que los participantes tienen más cercana en ese momento: la del profesor. El entorno también altera el campo de *La escuela*, tal y como pone de manifiesto Galloso (2001:116). Muchos de los estudiantes se limitan a enumerar los elementos que tienen a la vista y que no

---

<sup>70</sup> La creación de varios órdenes de presentación o la administración aleatoria de los estímulos no suele ser necesaria en las tareas de fluencia, ya que se caracterizan por emplear pocas áreas temáticas, que, por lo general, se hallan muy alejadas semánticamente, como *frutas*, *animales cuadrúpedos*, *prendas de vestir* y *vehículos* (Kiang y Kutas, 2006).

tienen por qué corresponderse necesariamente con los potencialmente más disponibles<sup>71</sup>.

Esta misma investigadora (Gallosó, 2004) comenta el trabajo de Cruzado (2003), en el cual la realización de dos encuestas a un mismo grupo de informantes en épocas distintas hizo variar considerablemente el índice de disponibilidad de algunos de los vocablos del centro *Ropa*. Además, la fecha en que tiene lugar la encuesta condiciona también el centro *15 Juegos y distracciones*, más sensible a las modas o preferencias del momento (Samper Hernández, 2008:265). En este sentido, algunas aplicaciones de la disponibilidad obligarán, probablemente, a la realización de más de una encuesta, en diferentes épocas del año, o a la actualización constante de los listados.

Asimismo, la situación en la que se desenvuelve la encuesta puede hacer que esta sea percibida por los participantes como una prueba académica, lo cual repercutiría en los resultados en dos sentidos: por un lado, coartando la aparición de coloquialismos, vulgarismos, dialectalismos, términos malsonantes y de argot; y, por otro, reflejando el vocabulario aprendido en los libros en detrimento de otras unidades más cotidianas (Borrego Nieto, 2004:61; Lagüéns, 2008:122). Como ejemplo puede citarse uno de los informantes del instituto público Mendabaldea de Vitoria, que responde así al centro de interés *01 Partes del cuerpo: ilion, coxis, fémur, tibia, peroné, húmero, radio, cúbito, rótula, oreja, cabeza, cuello, boca, mano, pie, pierna, clavícula, talón, astrágalo, calcáneo, falange, falangina, falangeta, intestino, esófago, muñeca, occipital, dedo, codo, glúteo, parietal*. No obstante, esta característica está también potenciada por la manera en que se recogieron los materiales: de forma escrita.

---

<sup>71</sup> Prueba de ello es la disponibilidad relativamente alta que muestra la palabra *crucifijo* en un centro privado de Zamora estudiado por Gallosó (2001), cuando curiosamente había uno colgado en el aula en que se hizo la encuesta, según comenta Borrego Nieto (2004:60). Otro ejemplo lo constituyen dos de los informantes del instituto público Mendabaldea de Vitoria del *Léxico disponible de España*: uno comienza enunciando el centro *La escuela* con el nombre propio de su profesora (*Conchi, mesa pupitre, tiza...*), y el otro menciona *encuestador* en el puesto undécimo en el centro de interés *16 Profesiones y oficios*.



La clase de léxico actualizado podría verse igualmente influenciada, en especial en cuanto al grado de formalidad, por el tipo de encuestador: el profesor o el propio investigador, un elemento distanciador que marcaría la diferencia entre lo que es puramente académico y otro tipo de actividades (Hernández Muñoz, 2005:245).

La propia presencia del entrevistador podría ser un factor de alteración de los resultados, sobre todo en las pruebas orales, en las que los participantes buscan con asiduidad su aprobación o comentario mientras responden a los centros de interés. Con el fin de comprobar la influencia de la figura del entrevistador en el vocabulario actualizado, en este trabajo, como ya se ha comentado, parte de los datos orales se recogieron a través de un ordenador sin que la encuestadora estuviera presente durante el desarrollo de la prueba. Los informantes leían las instrucciones en la pantalla del ordenador y sus respuestas se grababan mediante un micrófono.

En 2.1.4.1 se comprobó que la presencia/ausencia del investigador no repercute en una mayor compatibilidad de los datos orales y escritos. La hipótesis planteada, esto es, que la nueva metodología acercaría la producción oral a la escrita, ya que permitiría que los informantes se abstraieran con más facilidad de los patrones de una interacción y asumieran que estaban llevando a cabo una tarea experimental, no pudo confirmarse. La razón es que, junto a este comportamiento, la falta de un seguimiento explícito favoreció, en algunos informantes, la expresión de comentarios y reflexiones al margen de la prueba.

La presencia del entrevistador, no obstante, podría condicionar los resultados desde un punto de vista cuantitativo. Cabe preguntarse si la nueva metodología empleada en la grabación del léxico disponible oral afecta a la cantidad de respuestas y repeticiones generadas: en presencia del investigador los informantes podrían esforzarse más en la resolución de la tarea o, por el contrario, la grabación a través del ordenador podría promover una mayor concentración y, en consecuencia, un mayor número de respuestas y un menor número de repeticiones.

En el grupo de hablantes nativos, los resultados alcanzados varían en función del CI. Según muestra la tabla 39, los informantes generaron más palabras en la prueba con grabadora, esto es, con la entrevistadora presente, en el CI *Partes del cuerpo* y en *Animales*, aunque en este último la diferencia es mínima. En *Ropa*, en cambio, el total de palabras y el número de palabras por informante es mayor para la grabación realizada mediante ordenador. Los tres campos nocionales presentan también un comportamiento dispar en el número de vocablos que resultan para cada modalidad: la cantidad de palabras diferentes es mayor en las encuestas con grabadora para *Partes del cuerpo* y *Ropa*, pero menor en *Animales*.

*Grupo de hablantes nativos*

	Partes del cuerpo		Ropa		Animales	
	Grabadora	Ordenador	Grabadora	Ordenador	Grabadora	Ordenador
Palabras totales	810	722	609	644	924	921
Palabras diferentes	187	160	182	165	237	247
Palabras por informante	40,5	36,1	30,45	32,2	46,2	46,05

Tabla 39. Resultados cuantitativos de las pruebas orales de los hablantes nativos de español

En el caso de los hablantes de ELE, las pruebas realizadas con grabadora adquieren una mayor puntuación en los tres indicadores, en los tres CI considerados, según se muestra a continuación.

*Grupo de hablantes de ELE*

	Partes del cuerpo		Ropa		Animales	
	Grabadora	Ordenador	Grabadora	Ordenador	Grabadora	Ordenador
Palabras totales	340	294	238	221	260	206
Palabras diferentes	61	46	49	65	74	63
Palabras por informante	14,17	12,25	9,92	9,21	10,83	8,58

Tabla 40. Resultados cuantitativos de las pruebas orales de los hablantes de ELE

Estos resultados sugieren que, mientras que en el grupo de hablantes nativos la utilización de una u otra metodología no parece condicionar el número de respuestas de los informantes, en el caso de los alumnos extranjeros, la presencia del investigador sí que podría ser un factor que facilitara la realización de la tarea y, consecuentemente, la producción de más ejemplares en cada categoría.

Las diferencias pueden apreciarse claramente en los gráficos que se presentan más abajo.

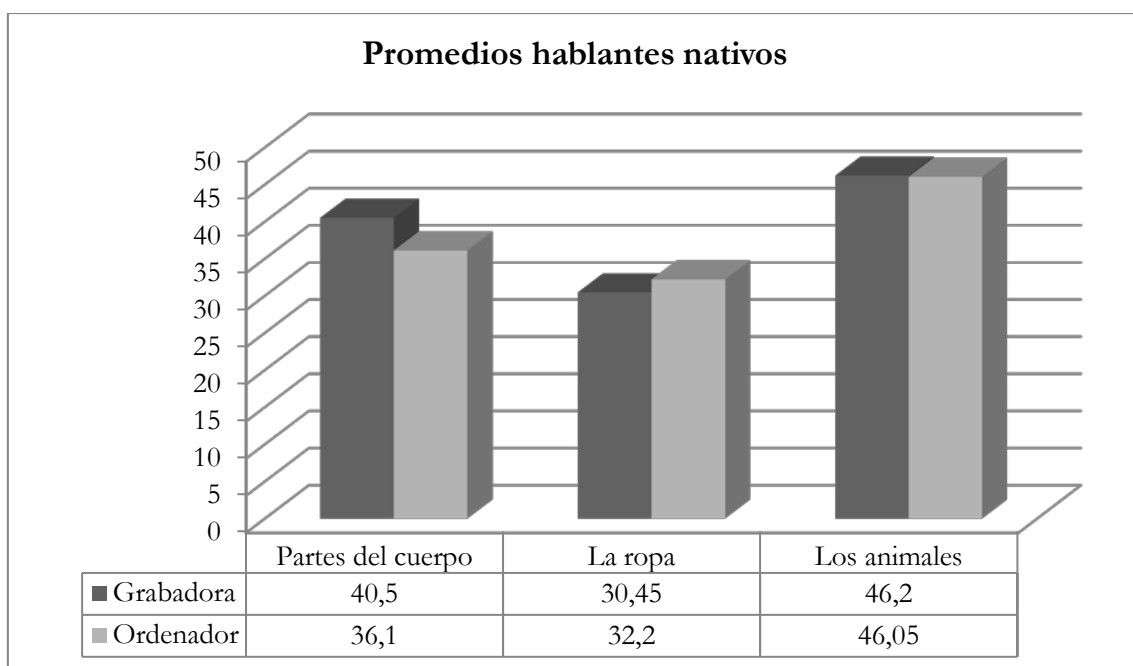


Gráfico 40. Promedios de los hablantes nativos en las encuestas orales con grabadora y ordenador

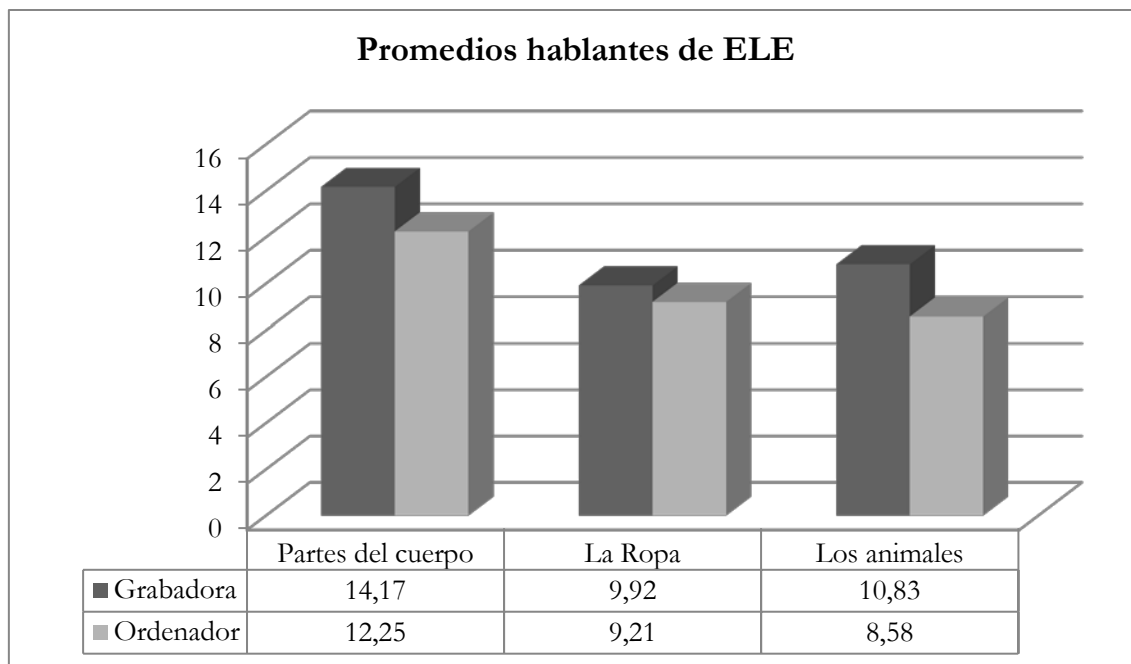


Gráfico 41. Promedios de los hablantes de ELE en las encuestas orales con grabadora y ordenador

Para comprobar si las diferencias observadas son estadísticamente significativas se han llevado a cabo dos análisis T Test para muestras independientes, dado que todos los promedios de respuestas, esto es, las variables dependientes, cumplían el supuesto de normalidad (véase el anexo 3.7).

*Grupo de hablantes nativos*

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bil.)	Dif. de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Promedio todos los CI Nativos	Se han asum. var. iguales	5,851	,020	,293	38	,771	1,033333	3,5223348	-6,0972606	8,1639272
	No se han asum. var. iguales			,293	33,221	,771	1,033333	3,5223348	-6,1310980	8,1977647

Tabla 41. T de Student promedios de respuestas con grabadora y ordenador, nativos

*Grupo de hablantes de ELE*

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bil.)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Promedio todos los CI ELE	Se han asum. var. iguales	3,643	,066	1,773	30	,086	2,458333	1,3862544	-,3727759	5,2894426
	No se han asum. var. iguales			1,773	25,894	,088	2,458333	1,3862544	-,3917234	5,3083900

Tabla 42. T de Student promedios de respuestas con grabadora y ordenador, hablantes ELE

Ninguno de los grupos muestra diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de las pruebas con examinador y los de las pruebas sin examinador. No se alcanza un nivel de confianza inferior a 0,05 en ningún caso —tampoco cuando se consideran independientemente los distintos CI (consúltese el anexo 3.7)—, de manera que no es posible rechazar la hipótesis nula: las diferencias obtenidas podrían deberse al azar.

En cuanto al número de repeticiones, los resultados varían también en función del centro de interés para ambos grupos de hablantes, según puede comprobarse en los gráficos siguientes. Sin embargo, estas diferencias tampoco resultan significativas cuando se aplica, debido a que las variables dependientes no presentan una distribución normal (anexo 3.7), la prueba no paramétrica correspondiente, la U de Mann Whitney. Sus resultados, disponibles más abajo, muestran que la presencia/ausencia del encuestador tampoco influye significativamente en el número de repeticiones generadas.

*Grupo de hablantes nativos de español*

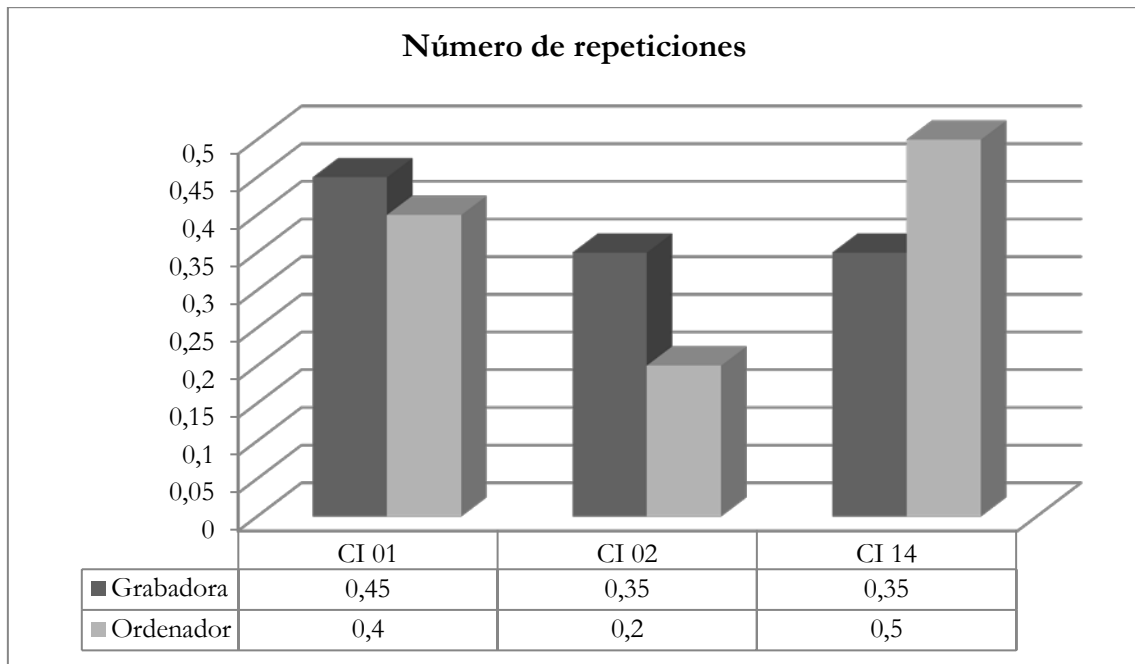


Gráfico 42. Número de repeticiones, pruebas orales, hablantes nativos de español

*Grupo de hablantes de ELE*

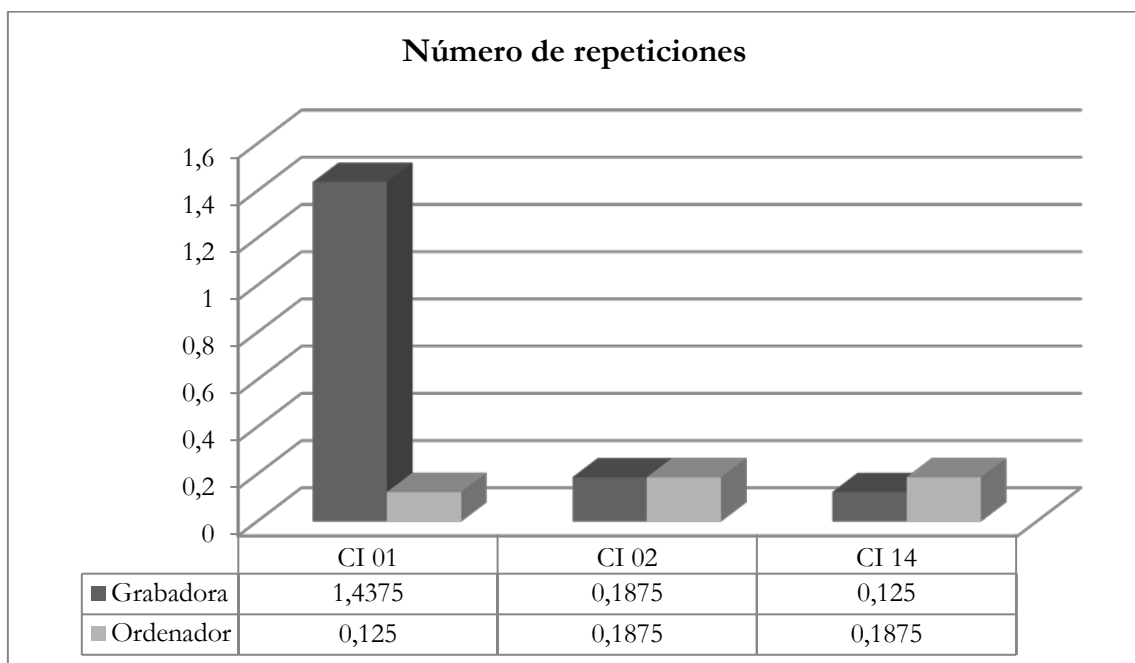


Gráfico 43. Número de repeticiones, pruebas orales, hablantes de ELE

*Grupo de hablantes nativos de español*

<b>Estadísticos de contraste<sup>b</sup></b>				
	Repeticiones Cuerpo Nativos	Repeticiones Ropa Nativos	Repeticiones Animales Nativos	Repeticiones todos los CI Nativos
U de Mann-Whitney	193,000	179,500	187,000	194,000
W de Wilcoxon	403,000	389,500	397,000	404,000
Z	-,230	-,795	-,427	-,171
Sig. asintót. (bilateral)	,818	,426	,669	,864
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,862 <sup>a</sup>	,583 <sup>a</sup>	,738 <sup>a</sup>	,883 <sup>a</sup>
a. No corregidos para los empates.				
b. Variable de agrupación: Modalidad prueba 2 Nativos				

Tabla 43. U de Mann-Whitney repeticiones grabadora y ordenador, nativos

*Grupo de hablantes de ELE*

<b>Estadísticos de contraste<sup>b</sup></b>				
	Repeticiones Cuerpo ELE	Repeticiones Ropa ELE	Repeticiones Animales ELE	Repeticiones en todos los CI ELE
U de Mann-Whitney	84,000	128,000	121,000	100,500
W de Wilcoxon	220,000	264,000	257,000	236,500
Z	-2,097	,000	-,522	-1,227
Sig. asintót. (bilateral) <sup>72</sup>	,036	1,000	,602	,220
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,102 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	,809 <sup>a</sup>	,305 <sup>a</sup>
a. No corregidos para los empates.				
b. Variable de agrupación: Modalidad prueba 2 ELE				

Tabla 44. U de Mann-Whitney repeticiones grabadora y ordenador, hablantes ELE

Por otro lado, en relación también con la presencia del investigador, Galloso (2001) y Hernández Muñoz (2005) encuentran diferencias entre las encuestas realizadas por ellas mismas y las realizadas por correo. Esto puede tener que ver no solo con el tipo de entrevistador, sino también con el hecho de que este añade pequeños detalles a la hora de explicar la prueba que no figuran por escrito, pero que pueden condicionar a los informantes, o con los comentarios

<sup>72</sup> La “sig. asintótica (bilateral)” es el valor *p* bilateral aproximado 0,045 y proviene de las tablas de la distribución normal. La “sig. exacta” 0,052 es el valor *p* para el test exacto que propuso Wilcoxon originalmente. La aproximación normal funciona bien si el tamaño de la muestra es grande, pero en general los métodos no paramétricos son usados para tamaños muestrales pequeños, de modo que normalmente se prefiere el valor *p* exacto si es posible obtenerlo.

o preguntas que a veces hacen los propios encuestados durante la sesión (Borrego Nieto, 2004:61).

Asimismo, Galloso (1998:75-76, 2001:134) considera este aspecto de la prueba como una de las causas de que la disponibilidad sea básicamente nominal, es decir, que el hecho de que palabras de categoría diferente al sustantivo, pero que pueden considerarse concretas en cuanto a su significado, no aparezcan en las listas o lo hagan con un índice de disponibilidad muy bajo se debería, en parte, a las pautas marcadas por el entrevistador<sup>73</sup>.

Las instrucciones para la prueba pueden igualmente influir en las respuestas de los alumnos en otro sentido, pues no es lo mismo solicitar todas las palabras relacionadas con un campo que todas las palabras pertenecientes al mismo. Las instrucciones de tipo asociativo son más frecuentes que las que piden solo aquellos términos que pertenecen a la categoría en cuestión. Así, en Valencia, Gómez Devís (2003:75) pedía a los estudiantes que escribieran: “todas las palabras que se te ocurran relacionadas o asociadas con un tema indicado”. En esta misma investigación, antes de que los alumnos contestaran a cada uno de los centros de interés, el encuestador realizaba una breve introducción con objeto de evitar preguntas durante la prueba y facilitar la contextualización:

Centro 02. Piensa que estás en una tienda de ropa, que estás en la planta de hombres o de mujeres de unos grandes almacenes, que abres el armario de tu habitación, etc. Anota todas las prendas de vestir, calzar y complementos que recuerdes (Gómez Devís, 2003:76).

Este tipo de contextualizaciones condicionan la emisión de las unidades léxicas y responden a un interés compilador, descriptivo o pedagógico. Estamos de acuerdo con Hernández Muñoz cuando señala que, desde una perspectiva cognitivo-experimental, se debe prescindir de este tipo de comentarios ya que:

---

<sup>73</sup> En Aragón (Arnal *et al.*, 2004), las instrucciones que recibían los informantes condicionaban claramente la categoría gramatical de sus respuestas, pues en *Trabajos del campo y del jardín* se solicitaba que respondieran con infinitivos y en *Profesiones*, con sustantivos.



[...] cualquier estrategia de enumeración de las palabras (como las de enumerar las partes del cuerpo o la ropa mirándose a sí mismo) convierte a la prueba en una actualización del léxico todavía más parcial, cada vez más alejada de lo que realmente sería la emisión espontánea de las palabras tal y como se encuentran ordenadas en el lexicón mental (Hernández Muñoz, 2005:248).

Por último, el propio estado de ánimo del sujeto puede convertirse en un condicionamiento para la prueba. En este sentido, Niklas-Salminen (*apud* Gómez Devís, 2003:50) advierte que la disponibilidad “puede variar según las condiciones (fatiga, nerviosismo, distracción, ruido de fondo, etc.) en las que se expresa el alumno”.

En definitiva, la tarea de evocación de léxico disponible es una actividad “artificial” de producción lingüística, condicionada por factores externos, algunos de ellos difíciles de controlar. Por ello, se ha de poner especial cuidado en el diseño de la prueba en función de los objetivos que se pretendan alcanzar. Así, desde una perspectiva psicolingüística se debe huir de toda manipulación añadida para evitar que la tarea se vea más o menos alterada por motivos ajenos a la propia “disponibilidad” de los términos; pero si nuestros intereses son pedagógicos, quizás no esté de más proporcionar ciertas orientaciones a los estudiantes antes de que respondan a cada uno de los centros de interés.

En relación con esto, la conclusión a la que llegan Hernández Muñoz y Borrego Nieto es que:

la facilidad con la que los estímulos externos condicionan la selección de un vocablo u otro nos indica la complejidad que existe en el desentrañamiento de la estructura interna del lexicón mental, y al mismo tiempo, nos informa de que el léxico es uno de los factores más variables de la lengua y que más depende de factores contextuales (Hernández Muñoz y Borrego Nieto, 2004:1519).

## 2.4. Los criterios de edición

La edición de los materiales es uno de los aspectos metodológicos más delicados de la disponibilidad. Se trata de un proceso de unificación de las unidades obtenidas, indispensable para el procesamiento matemático de los datos y la elaboración de los diccionarios de léxico disponible. O, dicho de otro modo, la edición es el conjunto de procedimientos que permiten transformar las palabras, esto es, el conjunto de todas las respuestas dadas por los informantes, en vocablos, es decir, unidades léxicas depuradas a través de una serie de criterios fijados previamente.

Las modificaciones realizadas por el investigador durante un proceso de edición que puede ser más o menos agresivo matizarán las conclusiones que se puedan extraer de los listados de léxico disponible (Hernández Muñoz, 2004:53). En efecto, “los resultados que arroja la investigación estarán forzosa y determinantemente ligados a los criterios de edición que rijan la forma en que han de tratarse esos datos” (Carcedo, 2000b:73). Por tanto, si se pretende comparar los resultados de diferentes estudios, estos han de contar con unos procedimientos de edición uniformes; de ahí que los integrantes del *Proyecto Panhispánico* hayan adoptado unos criterios comunes para la transcripción de los materiales y su homogeneización mediante unos protocolos de edición convenidos en la reunión de Bilbao (1999) y revisados posteriormente.

Sin embargo, esta serie de acuerdos no ha terminado del todo con las dificultades que se presentan durante el proceso, como qué hacer con los nombres propios, con las marcas comerciales, con los extranjerismos, con los pares del tipo *libro/libro de matemáticas*, etc.<sup>74</sup>

La delimitación del alcance de las asociaciones y la unificación de las variantes de una misma unidad léxica constituyen quizás los problemas más complejos, por la dificultad de lograr soluciones aceptadas por todos los investigadores. En este desacuerdo, tal vez esté latente una distinta fijación de los objetivos,

---

<sup>74</sup> Sobre las dificultades añadidas que presentan los criterios de edición en las encuestas de estudiantes de ELE, véase Samper Hernández (2001b).

pues el proceso de edición, así como la propia obtención de los listados, no es un fin en sí mismo, sino un proceso intermedio entre la recogida de la muestra y el tipo de análisis o aplicación práctica posterior. Y si esta aplicación es puramente lexicográfica, es lícito perder una cantidad mayor de información; pero si interesan además los aspectos etnográficos y sociolingüísticos que los datos proporcionan en abundancia, la edición ha de ser más matizada (Borrego Nieto, 2004:62).

De hecho, los cambios que se han aplicado en la preparación de los materiales a lo largo del desarrollo de los estudios de disponibilidad han dependido de los sucesivos reenfoques que estos han sufrido. Un enfoque pedagógico como el de los autores franceses no requería la conservación de las variantes morfológicas, los extranjerismos, los dialectalismos, etc., pues su finalidad era la elaboración de material didáctico. El enfoque adoptado por los estudios hispánicos, en cambio, exige la preservación de todas las peculiaridades léxicas, ya que el objetivo es mucho más exhaustivo desde el punto de vista lingüístico: la descripción del léxico de una comunidad de habla y el cotejo de la variación dialectal y de la variación social (Hernández Muñoz, 2005:250)<sup>75</sup>.

Por lo tanto, por lo que se refiere a la delimitación del alcance de las asociaciones, el investigador dará cabida o no a palabras que se relacionen no solo semánticamente sino también asociativamente con el centro de interés, en función de sus propósitos. A pesar de que en las normas generales del *Proyecto Panhispánico* no se ha dado una definición sobre el carácter temático o asociativo de la actual recogida del léxico disponible, estas investigaciones se pueden considerar herederas de una disponibilidad de carácter temático y no asociativo, ya que siguen las pautas marcadas por Michéa y sus colaboradores. Sin embargo, algunas tendencias, como la de mantenerse fiel a las respuestas dadas por los informantes aunque no pertenezcan estrictamente a la categoría correspondiente o conservar variantes formales de las palabras, se aproximan al

---

<sup>75</sup> Gómez Devís (2003:78) alude también a este objetivo a la hora de establecer los criterios de edición.

carácter asociativo de la disponibilidad que había defendido Galisson<sup>76</sup> en los años 70 (Hernández Muñoz, 2005:77)<sup>77</sup>.

En cualquier caso, los criterios de edición que se establezcan han de ser coherentes con las instrucciones de la prueba, es decir, no se pueden solicitar todas las palabras que sugiere un determinado tema y en los procesos de edición suprimir aquellas palabras que solo están relacionadas con el tema en cuestión, pero no pertenecen estrictamente a la categoría. Si se proporcionan unas instrucciones de tipo asociativo, las palabras que no se relacionen directamente con el centro de interés dado no deberían considerarse errores, sino parte de las respuestas solicitadas.

En cuanto al otro aspecto más polémico del proceso, esto es, la unificación de las variantes de una misma unidad léxica, los estudiosos han defendido que se reúnen bajo una misma entrada las variantes meramente morfológicas, “los derivados regulares que no suponen alteración del significado léxico” (Samper Padilla, 1998:316).

Este proceso de lematización basado fundamentalmente en criterios lexicográficos tomados de la léxico-estadística presenta dos problemas fundamentales. El primero de ellos tiene que ver con la pérdida de información interesante para análisis posteriores. Así, por ejemplo, la reducción de todas las variantes al masculino singular conlleva la pérdida de testimonios relevantes, desde el punto de vista sociolingüístico, en el centro de las profesiones; igual

---

<sup>76</sup> Como se expone en 3.2.3, este autor presenta un concepto de disponibilidad más amplio que el de Michéa y sus colaboradores, tanto temático como asociativo. Propone realizar dos tipos de encuestas, una lexemática y otra sintagmática, con el fin de captar todos los vocablos vinculados directa o indirectamente a un campo determinado de la experiencia, es decir, a un tema de predilección.

<sup>77</sup> Gómez Devís (2003) aboga también por la concepción asociativa de la disponibilidad en las conclusiones de su tesis doctoral y en la misma línea está Mateo García (1998:86): “Al igual que Benítez (1992), de nuevo, mantengo prácticamente todas las palabras aparecidas en un determinado centro de interés aunque aludan indirectamente al mismo”. Galoso (2001:15) se manifiesta también en este sentido: “si «limpiamos» y lematizamos excesivamente los datos corremos el riesgo de perder, de forma irrecuperable, demasiada información y, por tanto, desvirtuar también los resultados”.

que la unificación de los diminutivos no lexicalizados con la forma base impide conocer las preferencias léxicas o morfológicas de los hablantes de una determinada comunidad. Por ello, algunos investigadores de la disponibilidad han buscado soluciones diferentes. Así, en algunos trabajos, se ha optado por unificar las distintas variantes de una palabra bajo la forma más frecuente en los listados (Bartol, 2004), o bien se ha recurrido a signos diacríticos como la barra o los paréntesis para reflejar la variación morfológica del corpus (Bartol, 2004; Hernández Muñoz, 2005).

Un paso más allá ha consistido en ordenar los afijos o las posibles preposiciones de un compuesto sintagmático, por ejemplo, en función de su índice de disponibilidad. Así, en sus estudios sobre el léxico disponible de Burgos y de Cantabria, Fernández Juncal (2008 y 2013, respectivamente) marca la presencia de las distintas variantes flexivas y las ordena según su disponibilidad, lo que da lugar a entradas como *dientes/te* o *maquilladora/maquillador*. Sin embargo, esta información se pierde en el caso de los diminutivos, que también conserva en formas como *conej(it)o de la suerte*, y en los acortamientos del tipo *mate(máticas)/s*, entre otros (Fernández Juncal, 2008:23-27; 2013:27-31). No obstante, toda esa información podría recuperarse fácilmente, gracias al laborioso procedimiento que sigue para la edición de los materiales. Este procedimiento consiste en el procesamiento de los listados en diferentes fases de la edición, de manera que se van obteniendo los índices de disponibilidad de todas las respuestas de los informantes, desde las formas originales hasta las más editadas. Esta metodología permite, por tanto, conocer el ID de las variantes flexivas o derivativas de una palabra, por lo que puede resultar muy provechosa en los trabajos de corte morfológico o sociolingüístico.

Por otra parte, la segunda dificultad a la que nos referíamos en cuanto a la unificación de variantes tiene que ver con la imposibilidad que se da en ocasiones para resolver, desde el criterio morfológico, qué unidades son diferentes. Esto es debido principalmente a que la identificación de vocablo con concepto no es unívoca (Hernández Muñoz, 2005:181). Por ejemplo, *fregadero* y *fregadera* se mantienen como vocablos diferentes a pesar de que

aluden al mismo referente, tienen el mismo significado y solo las separa una variación derivativa. Sin embargo, *cuchara* y *cucharita* se unifican, pero no se asimila *cuchara de café* y *cucharilla* (*ibídem*).

En este sentido, Hernández Muñoz ha defendido en su tesis doctoral que el peso de la organización conceptual es predominante en la producción del léxico disponible, aunque nunca esté desvinculada del componente formal de las palabras. Este hecho la lleva a proponer unos principios de edición adaptados a esta “visión conceptual” que tienen como objetivo no solo “unificar en una misma forma los posibles sinónimos en el caso del léxico no fijado, sino además, depurar la relación entre los conceptos evocados por los informantes y su futura representación en los listados de vocablos” (Hernández Muñoz, 2005:253).

Esta nueva perspectiva defiende que, dado que la unidad conceptual prevalece sobre la morfológica, habrían de asimilarse expresiones del tipo *cadena de música*, *cadena musical*; *zapatillas deportivas*, *zapatillas de deporte*; los masculinos y femeninos de algunos elementos inanimados presentes especialmente en centros de interés como *Los muebles*, *La cocina y sus utensilios* y *Objetos colocados en la mesa para la comida*, del tipo *exprimidor*, *exprimidora*, o *fregadero*, *fregadera*; ciertas parejas de verbo y sustantivo, como *baile* y *bailar*, que claramente aluden al mismo concepto en *Juegos y diversiones*; los casos en los que aparece un verbo con su variante pronominal: *aburrir*, *aburrirse*; los diminutivos, etc. (Hernández Muñoz, 2005:250-257).

Sin embargo, este tipo de edición tiene el inconveniente de que puede dar lugar a la unificación de palabras que para el informante designaban efectivamente conceptos diferentes. Así, el ejemplo antes citado de *cuchara de café* y *cucharilla* podría considerarse una pareja de sinónimos, pero esas palabras podrían referirse también a dos objetos diferenciados, como lo son una cuchara de café y una cuchara de postre. Y lo mismo ocurre con *papel de plata* y *papel albal*, entre otros pares que la autora considera que podrían unificarse.

En cualquier caso, los criterios de edición se han de adaptar a los objetivos perseguidos. La disponibilidad nació como una técnica de obtención de léxico destinado a la enseñanza de la lengua extranjera. Posteriormente se han revelado otras aplicaciones, pero para que el método resulte eficaz se deben adaptar los criterios de edición, como toda la metodología en general, a la finalidad de la investigación.

Las condiciones experimentales de los estudios neurolingüísticos son más estrictas que las de la disponibilidad también en la aceptación de términos como ejemplos de una categoría, de acuerdo con la aplicación que van a recibir. Se suelen considerar ejemplos no válidos los nombres propios, las repeticiones, las variantes de una misma palabra y las palabras que no pertenecen estrictamente a la categoría propuesta (Butman *et al.*, 2000; Buriel *et al.*, 2004). En algunos casos tampoco se incluyen las que no aparecen registradas en el DRAE (Villodre *et al.*, 2006) e incluso los nombres de categorías supraordinadas —como *pájaro* en animales— o subordinadas, como *tijera de podar* en herramientas (Ostrosky-Solís *et al.*, 2003; Fernández, Marino y Alderete, 2004). No obstante, se reconocen también en este ámbito diferencias en los criterios de edición aplicados, así como en el tipo de instrucciones proporcionadas, que influyen en los resultados obtenidos y condicionan los cotejos:

La variabilidad en las instrucciones es evidente; algunas son muy generales, otras muy específicas y otras proporcionan ayuda extra y permiten que el sujeto realice ejercicios previos a la prueba. También es diferente la forma de calificación [...]. Por lo tanto, las diferencias detectadas pueden deberse a la falta de especificidad en los criterios de calificación o las ayudas proporcionadas antes o durante la aplicación de la prueba. Llegar a un consenso general en los países hispanohablantes en cuanto a las normas, tanto de administración y calificación, hará más fiables los datos generados y, de este modo, esclarecerá las dudas que ahora se presentan (Ramírez *et al.*, 2005:466).

Por último, los criterios adoptados para la estandarización de los materiales en las pruebas psicolingüísticas de frecuencia asociativa están más próximos a las pautas marcadas en la disponibilidad. Por lo general, se contabilizan todas las

respuestas legibles, aunque sean erróneas, inventadas, neologismos, sinónimos, nombres propios, siglas, etc., y se corrige la ortografía, si bien suelen conservarse las formas originales. En cuanto a la unificación de variantes, las soluciones adoptadas difieren: en algunos casos se lematiza en masculino singular —aunque especificando, en ocasiones, frecuencias y rangos de las variantes— (Soto *et al.*, 1982:10; Goikoetxea, 2000:70-71) y en otros, se agrupan los singulares y plurales, los masculinos y femeninos, y los diminutivos, y se toma la forma que registre mayor frecuencia (Carneiro, Albuquerque y Fernández, 2008:178).

## 2.5. Los centros de interés

La noción de centro de interés, muy conocida en el ámbito de la pedagogía, fue recomendada por Michéa (1950:189) como base de la enseñanza de palabras concretas. Los trabajos incluidos en el *Proyecto Panhispánico* emplean sin excepción la nómina de 16 centros de interés que en su día establecieron Gougenheim *et al.* (1964), buscando abarcar las parcelas más importantes del universo léxico de los hablantes. Pues bien, este aspecto de los estudios de léxico disponible ha sido, sin duda, el que más objeciones ha suscitado por parte de los propios investigadores de la disponibilidad.

En el siguiente capítulo se revisan las cuestiones que se han planteado en torno a los centros de interés y las tímidas propuestas o sugerencias que se han dado en diversos trabajos, y a continuación se aborda su análisis desde el paradigma cognitivo.

## 2.6. Resumen y conclusiones del capítulo 2

El proceso de evocación de léxico disponible supone una tarea cognitiva compleja que puede verse condicionada por la metodología empleada para su obtención. Así, por ejemplo, la utilización de pruebas orales o escritas, que por lo general se ha considerado como una variante metodológica para recoger los



datos en función del tipo de informante, puede conllevar diferencias en los resultados obtenidos, dado que la producción de palabras escritas difiere sustancialmente, en las últimas fases de la emisión, de la producción de palabras orales.

En el caso de la escritura, las rutas léxica y fonológica desembocan en el denominado almacén grafémico, en el que la palabra se mantiene activada mientras se van escribiendo las letras que la componen. En la producción oral, las representaciones fonémicas se almacenan en el llamado retén o *buffer* fonémico mientras se accede a los patrones motores del habla, pero, en este almacén temporal de memoria, las palabras permanecen activadas durante menos tiempo, pues las rutinas articulatorias son más breves que los patrones motores de la escritura.

Esto podría traer como consecuencia que, durante un mismo intervalo temporal, se generaran más respuestas de manera oral que escrita. Sin embargo, nuestros resultados muestran que, con un tiempo de cuatro minutos para cada CI, la producción oral es solo ligeramente superior a la escrita en el grupo de los hablantes nativos, mientras que la media de respuestas escritas supera en 0,14 puntos a la de respuestas orales en el grupo de hablantes de ELE. En cualquier caso, en ninguno de los grupos las diferencias observadas entre los promedios de ambas modalidades resultan estadísticamente significativas, lo que concuerda con los resultados de Hernández Muñoz (2005, 2010), quien no halló significación para el número de palabras evocadas durante un tiempo de respuesta de dos minutos.

Las divergencias, por tanto, entre los resultados de ambas modalidades podrían ser de tipo cualitativo. Para comprobarlo, se ha analizado, en primer lugar, el grado de coincidencia entre las respuestas aportadas por escrito y de manera oral, y se ha hallado una compatibilidad relativamente alta, especialmente en el grupo de alumnos extranjeros, en el que la coincidencia sobrepasa el 60%. Se ha planteado que esta mayor compatibilidad puede reflejar una pérdida de la espontaneidad en la producción oral de este tipo de hablantes, una pérdida que la acercaría a la producción escrita.

Por otro lado, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre el número de repeticiones generadas en la prueba oral y en la escrita en ninguno de los grupos de informantes. A pesar de que una de las apreciaciones de Hernández Muñoz (2005, 2010) era que la modalidad oral conllevaba un número más elevado de palabras repetidas, dada la imposibilidad de revisar lo que ya se había evocado, nuestros resultados no nos permiten rechazar la hipótesis nula. No obstante, para la recogida de los datos escritos se empleó un cuestionario en el que cada CI quedaba dividido en dos páginas, lo que podría haber promovido la generación de más repeticiones.

Asimismo, no se han encontrado tampoco importantes diferencias en cuanto a las estrategias de recuperación del material léxico que los participantes ponen en marcha en una y otra modalidad, especialmente en el grupo de hablantes de español como L2, en el que la tarea requiere una mayor concentración. Sin embargo, parece advertirse una predominancia del número de saltos en las pruebas escritas que podría derivarse de las propias características de la emisión: dado que para la producción de palabras escritas los procesos de recuperación de memoria son más largos, se originan más interferencias entre los *clusters* evocados y esto da lugar, en el recuento, a un mayor número de saltos.

La comparación entre los resultados de las pruebas escritas y orales realizadas ha puesto de manifiesto que el canal utilizado apenas influye en el léxico disponible, pero esta afirmación se matiza cuando se examina la distribución temporal de las respuestas. La modalidad de la prueba sí que resulta una variable estadísticamente significativa en relación con la generación de vocablos disponibles, pero se ve condicionada por el tiempo de respuesta.

A medida que avanza el tiempo, desciende de forma estadísticamente significativa la producción de palabras disponibles, pero la tendencia no es lineal sino curvilínea. En ambos grupos de hablantes, la evolución de las respuestas en el tiempo describe una caída muy pronunciada durante los intervalos iniciales y se va estabilizando en los sucesivos. En estas primeras etapas, la producción oral supera significativamente a la escrita, pero ambas se

van igualando a medida que pasa el tiempo. En el grupo de hablantes nativos lo hacen a partir de los dos minutos y medio, y en el de hablantes de ELE, en el que el tamaño del vocabulario es menor, a partir del minuto y medio. El hecho de que nuestros resultados no coincidan con los de Hernández Muñoz (2005, 2010), quien no encontró diferencias entre los promedios de respuestas orales y escritas con un margen temporal de dos minutos, puede apuntar a que existen distintos patrones de evocación en función del centro de interés.

Dado que tanto el canal utilizado como el tipo de informante influyen en el léxico disponible, ambos factores han de considerarse a la hora de establecer un límite temporal adecuado. Este será, de acuerdo con las pruebas *post hoc* realizadas, de tres minutos para la prueba de disponibilidad escrita contestada por adultos-jóvenes nativos de español, de dos minutos y medio para la prueba oral realizada por estos mismos informantes, y, para el grupo de hablantes de ELE de origen estadounidense y de unos veinte años de edad, de dos minutos y medio si la prueba es escrita y de dos minutos si la prueba es oral. En esos márgenes temporales los participantes ya habían generado más del 83% del total de palabras y a partir de ahí no se darían diferencias estadísticamente significativas en el promedio de respuestas. Asimismo, si los objetivos específicos de la investigación aconsejaran acortar el tiempo de respuesta, ha de tenerse en cuenta que en el período de treinta segundos previo, la producción superaba en todos los casos el 74% del total.

Junto a la modalidad de la prueba y el tiempo de respuesta, la propia disposición de la encuesta de disponibilidad y la forma en que se administra pueden condicionar los resultados obtenidos. En las pruebas escritas, los participantes reciben un cuadernillo para anotar sus respuestas y los datos sociológicos que posibilitarán la estratificación sociocultural posterior. Normalmente, en cada una de las hojas aparecen unas líneas numeradas y el título de varios centros de interés, por lo general tres. Esta presentación repercute en los resultados en dos sentidos: por un lado, el número de líneas puede influir en la cantidad de ejemplos aportados por los encuestados y, por otro, el hecho de que los informantes tengan acceso a los centros de interés antes de empezar a contestarlos puede alterar la disponibilidad de los vocablos.

Algunos investigadores de la disponibilidad solventan esta última cuestión incluyendo un solo campo nocional en cada página, o bien no incorporando ningún epígrafe y siendo el propio entrevistador quien enuncia en voz alta cada área temática en el momento en que debe ser respondida. En nuestro caso, solo se incluía un centro de interés en cada página (pues la creación de distintos órdenes de presentación impedía que se fueran enunciando en voz alta), pero su disposición podría haber favorecido un mayor número de repeticiones, al quedar repartidos en dos hojas.

El orden en que se presentan los estímulos es precisamente otro de los factores que puede afectar a los términos evocados, en un doble sentido: por un lado, en los CI próximos y de temática similar, los vocablos actualizados tienden a repetirse por un efecto de *priming* semántico, y, por otro, la secuenciación fija de los estímulos hace que siempre sean los mismos CI los que se responden en último lugar, cuando los informantes están más cansados. Por ello, se hace necesaria la creación de varios modelos de cuestionario, cada uno con una ordenación diferente de los campos nocionales, en la que las categorías semánticamente relacionadas queden adecuadamente separadas y los estímulos se combinen según su dificultad.

Otros factores externos, como el momento y el lugar en que se celebra la prueba, son más difíciles de controlar. Para evitar la influencia del entorno en las respuestas de los informantes, este debería ser lo más aséptico posible y, en algunas investigaciones, tal vez convendría repetir la encuesta en diferentes época del año, al menos para los centros más sensibles a este condicionante.

Por otra parte, la situación en que se desenvuelve la tarea puede, asimismo, favorecer la aparición de un vocabulario más técnico y formal, y coartar la evocación de dialectalismos, coloquialismos, vulgarismos, términos malsonantes y argot, al percibirse como una prueba académica. Este hecho es especialmente importante para las investigaciones de tipo sociolingüístico o dialectológico, pero puede contrarrestarse, en parte, recogiendo las respuestas de manera oral, y siendo el propio investigador el que administra la encuesta en lugar del profesor.

La propia presencia del investigador podría ser también un factor de alteración de los resultados, sobre todo en las pruebas orales, en las que el entrevistado busca constantemente su aprobación o sus observaciones. No obstante, los análisis llevados a cabo muestran que la presencia o ausencia del investigador durante el desarrollo de la tarea oral no repercute, en ninguno de los grupos de hablantes, en una mayor compatibilidad entre los datos orales y escritos, como tampoco lo hace sobre el promedio de respuestas o el número de repeticiones producidas.

Sí que resultan decisivas, en cambio, las instrucciones proporcionadas para la resolución de la tarea, las cuales varían según los trabajos, incluso entre los que se integran en el *Proyecto Panhispánico*. El investigador puede solicitar todos los términos que pertenezcan a un campo concreto, o bien los que se relacionen con él, lo cual implica una ampliación del abanico de posibles asociaciones y la entrada de léxias de categorías gramaticales diferentes al sustantivo concreto. Las pautas marcadas al inicio de la prueba han de considerar la finalidad de la investigación: si se persigue la comparación con otros estudios han de reproducirse exactamente las mismas indicaciones que se dieron en ellos, para evitar la contaminación del cotejo. Por otro lado, una perspectiva pedagógica o descriptiva, por ejemplo, quizás pueda justificar la presencia de contextualizaciones o aclaraciones que ayuden al informante en la evocación de términos, mientras que desde una perspectiva psicolingüística habrá que huir de cualquier manipulación añadida que condicione la emisión de las unidades léxicas disponibles.

La aplicación posterior que se pretenda dar a los listados será también la responsable de muchos de los criterios establecidos durante la edición de los materiales. Desde un enfoque pedagógico, por ejemplo, se podría defender la unificación de las variantes morfológicas, la exclusión de las marcas comerciales, de los nombres propios, etc.; en cambio, de acuerdo con un interés dialectológico, etnolingüístico o sociolingüístico, que persiga la descripción del léxico de una comunidad de habla y el cotejo de la variación dialectal y de la variación social, se deberá ser más permisivo con las unidades léxicas que se incluyen en los listados. El investigador debe decidir, en función

de sus propósitos, si excluye o no de las listas aquellas palabras que no muestran una relación de pertenencia estricta a la categoría propuesta, aunque sí se asocian a ella, y ha de ser consecuente con las instrucciones que proporcionó.

Por último, se ha presentado el aspecto de la prueba que, sin duda, más impacto causa sobre el léxico disponible, a saber, los centros de interés utilizados. En el capítulo siguiente, se revisan las críticas que han suscitado, las soluciones que se han propuesto y se analizan desde un punto de vista cognitivo.

## Capítulo 3. Los grandes involucrados: los centros de interés como categorías semánticas

---

*¿Cómo funcionan los estímulos temáticos empleados en las pruebas de disponibilidad léxica?*

Los primeros estudiosos franceses tuvieron que plantearse cuáles eran los campos nocionales más adecuados para obtener esos vocablos, en su mayoría sustantivos concretos, que no aparecían en los listados de frecuencia —o que lo hacían con un índice de frecuencia extremadamente bajo—, pero que eran palabras usadas normalmente por cualquier hablante nativo.

El objetivo que se habían marcado los autores del *Français Fondamental* era el de elaborar una suerte de diccionario que pudiera ser empleado en la enseñanza del francés en las excolonias (López Morales, 1999:9)<sup>78</sup>. Por ello, su intención fue la de confeccionar una lista de campos semánticos que lograra abarcar todos los intereses humanos y que cumpliera las condiciones de universalidad (de forma que pudiera servir a cualquier hablante) y de coherencia interna.

El resultado fue una nómina de dieciséis centros de interés, los dieciséis siguientes:

*01 Les parties du corps*

*02 Les vêtements (peu importe que ce soient des vêtements d'homme ou de femme)*

*03 La maison (mais pas les meubles)*

---

<sup>78</sup> Este primer proyecto, que partía de una iniciativa de la UNESCO, respondía a diversas preocupaciones socio-político-económicas de Francia tras la Segunda Guerra Mundial. Además de mantener la unidad del idioma, se pretendía restaurar el prestigio del francés en el extranjero, luchar contra los avances del inglés como única lengua de comunicación internacional y enseñar la lengua a los inmigrantes que llegaban en masa en esos momentos (Izquierdo Gil, 2003:322).

- 04 *Les meubles de la maison*
- 05 *Les aliments et boissons des repas (à tous les repas de la journée)*
- 06 *Les objets placés sur la table et dont on se sert à tous les repas de la journée*
- 07 *La cuisine, ses meubles et les utensiles qui s'y trouvent*
- 08. *L'école, ses meubles et son matériel scolaire*
- 09 *Le chauffage et l'éclairage*
- 10 *La ville*
- 11 *Le village ou le bourg*
- 12 *Les moyens de transport*
- 13 *Les travaux des champs et du jardinage*
- 14 *Les animaux*
- 15 *Les jeux et distractions*
- 16 *Les métiers (les différents métiers et non pas les noms qui se rapportent à un seul métier)*

Como ya se ha comentado, buena parte de las investigaciones de la disponibilidad, al menos todas las incluidas en el *Proyecto Panhispánico*, han contemplado estos dieciséis centros de interés, con ligeras adaptaciones, como puede verse a continuación:

- 01 *Partes del cuerpo*
- 02 *La ropa*
- 03 *Partes de la casa (sin los muebles)*
- 04 *Los muebles de la casa*
- 05 *Alimentos y bebidas*
- 06 *Objetos colocados en la mesa para la comida*
- 07 *La cocina y sus utensilios*
- 08 *La escuela: muebles y materiales*
- 09 *Calefacción e iluminación*
- 10 *La ciudad*
- 11 *El campo*<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> Según Galloso (1998:82, 2001:129), este centro de interés sufrió una adaptación “equivoca” en los estudios hispánicos: *Le village ou le bourg*, ‘el pueblo o el burgo’, pasó a denominarse *El campo*. Ello provocó que a través de este campo nocional se captara el



- 12 *Medios de transporte*
- 13 *Trabajos del campo y del jardín*
- 14 *Los animales*
- 15 *Juegos y distracciones*
- 16 *Profesiones y oficios*

La decisión de mantenerse fiel a los centros de interés originarios es importante, según López Morales (1999), porque posibilita la comparación entre los resultados hispánicos y los obtenidos por Gougenheim *et al.* (1964) y por Mackey (1971) con hablantes franceses. Sin embargo, estos campos semánticos plantean serios problemas teóricos a los que los estudiosos no son ajenos<sup>80</sup>.

En este capítulo se revisan los problemas que plantean los dieciséis centros de interés tradicionales y las propuestas que se han hecho para solventarlos, y a continuación se estudian desde su condición de categorías semánticas bajo el paradigma cognitivo. De esta forma se pretende esclarecer cuáles son sus características internas y determinar cómo influyen en los resultados obtenidos, con el fin de avanzar en el establecimiento de los campos nocionales más apropiados. En definitiva, se intenta dar respuesta a la pregunta que encabeza este apartado (*¿Cómo funcionan los estímulos temáticos empleados en las pruebas de disponibilidad léxica?*), que a su vez se divide en las siguientes:

- ¿Qué problemas plantean los centros de interés clásicos?
- ¿Qué soluciones han propuesto los investigadores de la disponibilidad léxica?
- ¿Qué clase de categorías semánticas son los centros de interés tradicionales?

---

mismo tipo de léxico que recogieron los autores franceses en el 13 *Les travaux des champs et du jardinage* debido, presumiblemente, a las instrucciones que dieron a los informantes.

<sup>80</sup> A este respecto, López Morales (1999:33) reconoce que el ámbito de la disponibilidad se halla a la espera de soluciones y “entre tanto, las investigaciones empíricas continúan su curso, aun reconociendo que el andamiaje teórico presenta algunas fracturas notables”.

- ¿Qué influencia ejercen los centros de interés sobre el léxico disponible desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo?

### **3.1. Los dieciséis centros de interés tradicionales. Problemas planteados**

Según Hernández Muñoz y Borrego Nieto, los centros de interés del *Proyecto* se caracterizan por que “pertenecen al entorno cercano al estudiante, están encabezados por un enunciado claro que se vincula directamente con el tipo de términos requeridos, no se producen confusiones en la interpretación y son concretos en cuanto a la referencia física de la mayoría de las palabras que los componen” (2004:1520). Verdaderamente, estas cualidades se confirman si se comparan los CI clásicos con uno abstracto como el de *La inteligencia* —que los autores tratan en el artículo citado—, un campo con límites mucho más difusos, que admite varios enfoques conceptuales y que está integrado por un buen número de términos abstractos. Sin embargo, en un análisis exclusivo de los 16 CI tradicionales se comprueba que no todos presentan esas características o al menos no en el mismo grado.

#### **3.1.1. Los enunciados**

Algunos de los enunciados clásicos aluden a realidades poco conocidas por los informantes. En concreto, los títulos *Calefacción e iluminación* y *Trabajos del campo y del jardín* se corresponden con ámbitos lejanos para la mayoría de estudiantes preuniversitarios que normalmente integran las muestras. Estos centros de interés resultan los menos productivos en cuanto al promedio de palabras en prácticamente todos los estudios, pero suelen permanecer cercanos a la media, e incluso sobrepasarla, en lo que respecta al número de vocablos. Estos resultados apuntan a que los informantes no conocen aquello por lo que se les pregunta. Muestran dificultades en la búsqueda y acceso a las unidades léxicas que se corresponden con esos centros de interés, y ello se refleja en un promedio de respuestas bajo y en ejemplos poco coincidentes, pues suplen sus carencias con miembros de otras categorías, ejemplos inventados, etc.

Por otra parte, existen relaciones heterogéneas entre el enunciado del campo nocional y el léxico que lo compone. Aunque en la mayoría de los centros el título se vincula directamente con el tipo de términos requeridos, hay algunos, principalmente el 10 *La ciudad* y el 11 *El campo*, que tienen un carácter más asociativo<sup>81</sup>. Ello provoca, entre otras razones, que en estos centros se actualicen los pocos nombres abstractos que pueden hallarse en los corpus de léxico disponible. *El campo* evoca en muchos participantes palabras como *paź, tranquilidad, calma*, y *La ciudad: agobio, prisas*, etc.

En cuanto a la comprensión de los enunciados, Borrego Nieto y Fernández Juncal (2002) percibieron que los encuestados cántabros de la tercera edad a los que entrevistaron entendían por *alimentos* solo los de alto poder nutritivo y por *profesiones*, las actividades diversas realizadas por un mismo individuo<sup>82</sup>. La homogeneidad de los grupos a los que se aplica la prueba en el *Proyecto* contribuye a salvar estos problemas, pero hay ejemplos de informantes que difieren en la interpretación del enunciado.

Así, aunque lo habitual es que en el centro 13 se entienda que se ha de responder con las distintas labores que se llevan a cabo en el campo o en el jardín, algunos participantes interpretan *trabajos* como *profesiones* y contestan con oficios propios del mundo rural como *ganadero, agricultor*, etc. Este es el caso de uno de los informantes leoneses del *Léxico disponible de España*, que responde al CI 13 con los siguientes términos: *florista, jardinero, agricultor, ganadero, biólogo, veterinario, agrícola*. Asimismo, uno de los encuestados del instituto público Mendabaldea de Vitoria evoca estas profesiones: *jardinero, sembrador, constructor, cazador, cosechador, labrador, decorador, segador, ordeñador, cuidador de animales, pastor*.

---

<sup>81</sup> Detrás de estas relaciones heterogéneas se esconde una organización interna dispar de las categorías semánticas que se emplean como estímulos temáticos, según se expone más adelante (3.3.2).

<sup>82</sup> De manera similar, Delgado Fernández (2012:21) encuentra que los informantes mayores de 60 años que forman parte de su muestra tienden a interpretar el CI *La ciudad* como *La ciudad de Burgos*, y aportan nombres propios de barrios, calles, monumentos, etc.

Tampoco el enunciado *Profesiones y oficios* se entiende inequívocamente. Junto con los sustantivos referidos a las personas que ejercen un determinado empleo (*profesor, médico, fontanero*), aparecen nombres de actividades comerciales (*abogacía*) e incluso de titulaciones universitarias o ciclos formativos (*Económicas, Módulo de imagen*), lo que puede estar potenciado por el tipo de informante: estudiantes de último curso de bachillerato que están decidiendo su futuro profesional.

El título del centro de interés puede tener también repercusiones en el índice de disponibilidad de los términos actualizados. Los enunciados formados por dos o más sintagmas coordinados, como el 05 *Alimentos y bebidas*, favorecen un efecto de *priming* que consiste en que el informante tiende a responder primero al último campo nocional que lee o escucha, puesto que es el que permanece en su memoria, de manera que si se alterara el orden de categorías cambiaría también el lugar y la frecuencia de emisión de los términos disponibles.

Esta manifestación del *priming* o facilitación semántica podría anularse evitando esta clase de etiquetas, o bien presentando el centro de interés con las dos categorías que lo componen en sus dos órdenes posibles, esto es, el CI 05 se enunciaría en unas encuestas como *Alimentos y bebidas* y en otras como *Bebidas y alimentos*. No obstante, esta última forma de contrarrestar los efectos del *priming* semántico no evita la inexactitud de asimilar los resultados de centros de interés formados por dos o más categorías a los de CI que aluden a una única categoría. En efecto, mientras que en algunos centros de interés los informantes disponen de dos minutos para dar respuesta a una sola categoría semántica —*partes del cuerpo*, por ejemplo—, en otros han de evocar los miembros de hasta tres categorías distintas en el mismo intervalo temporal, como sucede en *Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto*, y sin que el encuestador pueda controlar el tiempo que dedican a cada una de ellas.

Los estudios normativos de frecuencia asociativa no suelen contar con campos nocionales formados por más de una categoría semántica<sup>83</sup>, frente a

---

<sup>83</sup> Así, entre los 56 que emplean Battig y Montague (1969), ninguno posee dicha característica. Los 45 utilizados por Soto *et al.* (1982) están también compuestos por una

los experimentos de fluencia semántica, en los que, aunque no es lo habitual, sí que aparecen categorías combinadas —por ejemplo, *Frutas y verduras* en Lee *et al.* (2002), Miller (2003) y Buriel *et al.* (2004), o *Food and drinks* en Kodituwakku *et al.* (2006)—. La razón está, una vez más, en los objetivos de la tarea, pues, en estos trabajos, no resulta relevante el vocabulario concreto actualizado, sino la cantidad de ejemplos correctos generados.

Por otro lado, en los estudios de disponibilidad léxica se observan también variaciones en cuanto al tipo de léxico registrado en un mismo centro de interés provocadas por cambios en el enunciado. Aunque los integrantes del *Proyecto* decidieron adoptar los 16 CI de Gougenheim *et al.*, en algunos casos se han introducido pequeñas modificaciones en el título (véase el 3.2.1), que han supuesto una ampliación o una disminución del abanico de posibles asociaciones. Por tanto, tal y como señalan Prado y Galloso (2008:24), la homogeneidad de los centros de interés que emplean las investigaciones integradas en el *Proyecto Panhispánico* es a veces aparente, y este hecho ha de ser tenido muy en cuenta a la hora de comparar los listados de distintas sintopías.

Del mismo modo, se ha señalado que el título de los centros de interés condiciona la categoría gramatical de las respuestas aportadas por los informantes (Bogaards, 1994:127; Galloso, 1998:75-76, 2001:122-123; Samper Hernández, 2001a:60-61). Según estos autores, el hecho de que otras clases de palabras distintas al sustantivo no aparezcan en las actuales listas de léxico disponible se debería, por un lado, a las instrucciones proporcionadas por el encuestador y, por otro, a que el enunciado condiciona forzosamente las respuestas de los participantes. A propósito de esto, Galloso indica: “Es prácticamente imposible que pueda aparecer un verbo en un centro de interés formulado como partes del cuerpo (01), tan solo podemos pensar en los sustantivos que designan esas realidades” (Galloso, 2001:122).

---

única categoría, al igual que los 30 que manejan Pascual *et al.* (1991), los 46 de Pinto (1992), los 20 de Puente y Poggioli (1993) y de Piñeiro *et al.* (1999), los 30 de Boccardi y Cappa (1997), los 52 de Goikoetxea (2000), los 19 de De la O *et al.* (2000), los 39 de Storms (2001), los 13 de Ruts *et al.* (2004), los 33 de Price y Connolly (2006) y los 21 de Carneiro, Albuquerque y Fernández (2008).

### 3.1.2. Número y delimitación de los estímulos

Otro aspecto de los centros de interés que se ha cuestionado es el número de campos nocionales con los que trabajan las investigaciones integradas en el *Proyecto* por considerarse insuficiente (Galoso, 2001; Moreno Fernández, 2012). Los intentos de mejora de la encuesta por lo que respecta a los CI “han tenido como objetivo el abarcar, sin excepción, todas las áreas semánticas en las que se divide nuestro mundo” (Samper Hernández, 2001a:31, nota 33). Y ese fue también, indudablemente, el punto de partida de Gougenheim y sus colaboradores a la hora de plantear las primeras áreas temáticas<sup>84</sup>. López Morales lo expone con claridad:

A pesar de que los centros sean unos u otros, se mantiene siempre la misma preocupación que ya estaba presente en los autores franceses: ¿cuál sería la mejor forma de encasillar en centros de interés todos los intereses humanos?; ¿con cuántos centros nos obligaría a trabajar una investigación que pretendiera ser exhaustiva? (López Morales, 1999:33)<sup>85</sup>.

Este último interrogante aún no ha obtenido respuesta, si bien son muchos los estudiosos que señalan la conveniencia de que se aumente el número de CI. Por ejemplo, Gómez Devís destaca la necesidad de llevar a cabo una reflexión acerca de los campos semánticos “que integran el conocimiento enciclopédico suficiente para una comunicación fluida y efectiva, dependiendo de aspectos culturales, del nivel social, del hábitat o de la edad de los individuos” (Gómez Devís, 2003:56), y se muestra partidaria de introducir nuevas áreas temáticas, tales como *Naturaleza* o *Medioambiente*, *Medios de comunicación social*, *Nuevas tecnologías*, *Vida social*, *Sentimientos y emociones*, *La “movida” nocturna*, etc., para rastrear el reflejo del entorno habitual e idiosincrásico del hablante y de la comunidad. De la misma opinión es Izquierdo Gil (2003:424), quien señala que los actuales léxicos disponibles no se ocupan de importantes parcelas del vocabulario como son las relaciones

---

<sup>84</sup> En este sentido, Ayora Esteban sostiene que “si bien estos autores pretendieron delimitar lo mejor posible los intereses humanos, creemos que no lo consiguieron” (2006:73).

<sup>85</sup> Mackey (1971:29) ya consideraba que no era viable ofrecer una lista de estímulos que englobara todos los intereses posibles.

familiares y no familiares, la música, el cine, la enfermedad, el tiempo atmosférico, los sentimientos, las acciones cotidianas, el carácter, etc.

El hecho de que los integrantes del *Proyecto* se hayan de ajustar a los 16 centros tradicionales y de que esta base común se juzgue como una ventaja al permitir las comparaciones interdiatópicas no debe considerarse —y en efecto no se considera— un obstáculo para que algunos investigadores incluyan nuevas áreas temáticas en sus trabajos (Benítez, 1992:76; Terrádez Gurrea, 1997:191; Ayora Esteban, 2006:75). Tampoco supondría un inconveniente, en contra de lo que se ha argumentado, trabajar con muchos estímulos temáticos, siempre y cuando cada informante no tuviera que responder a todos ellos (véase 4.4).

Por otro lado, los 16 centros de interés considerados en el *Français Fondamental* han sido tachados de excesivamente universalistas y semánticamente muy amplios (Galisson, 1991:163), al tiempo que se ha censurado también el carácter demasiado restrictivo de algunos de ellos (Victery, 1971:19).

En cuanto a su universalidad, ya se ha comentado que es pretendida debido a la finalidad que perseguían los primeros estudiosos de la disponibilidad. Se trataba de obtener un vocabulario que pudiera interesar a cualquier hablante, independientemente de su cultura y de su lengua materna<sup>86</sup>. Sin embargo, los centros más particulares, capaces de reflejar las peculiaridades de la comunidad estudiada, resultan un complemento de gran utilidad para los estudios de índole etnolingüística y sociolingüística, pero también para los de didáctica de lenguas extranjeras, en los que se hace necesario atender a las particularidades culturales tanto de los aprendientes como de los hablantes nativos de la lengua meta (Romero Gualda, 2000:599)<sup>87</sup>.

---

<sup>86</sup> Esta opinión ha sido matizada después, entre otros por Mackey (1971), para quien la universalidad es en realidad un relativismo muy acusado, ya que los centros de interés dependen de factores culturales, de la edad, de factores sociales, etc.

<sup>87</sup> Debe destacarse aquí el trabajo comparativo de Carcedo (2000a) en el que pone de manifiesto la existencia de diferencias culturales en los veinte primeros vocablos actualizados en algunos centros de interés por alumnos madrileños y estudiantes finlandeses de español como LE. Los test de los alumnos finlandeses mostraban la presencia o ausencia de voces ligadas a la propia cultura, como *garbanzo*, *parchís* o *lago*.

Por lo que respecta a su alcance, los centros de interés tradicionales muestran divergencias muy acusadas en la cantidad de asociaciones que propician y, mientras que algunos investigadores consideran que ciertos estímulos resultan demasiado amplios y que convendría por ello precisarlos más (Chaves, 1979; Izquierdo Gil, 2003), otros, como Vicity (1971), plantean que algunos CI son tan específicos que impiden la evocación del léxico asociativo y proponen trabajar con categorías más abiertas (véase 3.2.3).

En relación con el alcance de los estímulos, se ha valorado también como un aspecto negativo el hecho de que un vocablo pueda aparecer en muchos ámbitos léxicos (Izquierdo Gil, 2003:420; Ayora Esteban, 2006:75). Varios centros de interés comparten asociaciones posibles: por ejemplo, en *La ciudad* hallamos voces que aparecerán de nuevo en el CI *12 Medios de transporte* —tales como *autobús*, *coche*, *moto*— y otras que volverán a evocarse en el centro *11 El campo*. Este CI, a su vez, comparte unidades léxicas con el de *Los animales*, y *La cocina y sus utensilios* con el *04 Los muebles de la casa* y el *06 Objetos colocados en la mesa para la comida*. Las lexías *mesa* y *silla* pueden aparecer tanto en *La escuela: muebles y materiales* como en *Los muebles de la casa* o *La cocina y sus utensilios*. Mackey advierte este fenómeno al afirmar:

il est, par exemple, très facile de distinguer les parties du corps des parties de la maison. Mais l'univers n'est pas organisé en centres d'intérêt. Il n'est pas surprenant, par conséquent, de trouver, parmi les noms de meubles, des mots qui figurent dans le vocabulaire de la maison, ou de trouver des dédoublements dans les centres d'intérêt 'ville' et 'village' (Mackey, 1971:30).

La aparición de un mismo término en muchas áreas léxicas lleva a Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández (2003:56) a plantearse la idoneidad de la separación de campos propugnada por Gougenheim y sus colaboradores. En nuestra opinión, esta repetición de un vocablo en varios centros de interés es una consecuencia natural de la interrelación que existe entre las categorías semánticas: una palabra pertenece a distintos campos semánticos —ya sea con el mismo significado o con otro, en el caso de las palabras polisémicas—, y en cada uno presenta una disponibilidad diferente.



Esta característica tiene relación, por consiguiente, con la interconexión de las categorías semánticas empleadas como estímulos temáticos y refleja una propiedad inherente al sistema léxico. Sin embargo, la repetición de grupos palabras ya actualizadas se asocia también al fenómeno de *priming* ya comentado. Los informantes tienden a evocar las mismas palabras que han actualizado previamente, en especial cuando los centros de interés están relacionados semánticamente y se hallan próximos entre sí, como ocurre, por ejemplo, con el 10 y el 11. Según se defiende en 2.3.1, la realización de varias distribuciones de los estímulos contribuiría a mitigar este problema.

### 3.1.3. Resultados proporcionados

#### 3.1.3.1. Resultados cuantitativos

Los listados de disponibilidad evidencian marcados contrastes entre los distintos CI en cuanto al número de palabras actualizadas. Estas divergencias tienden a mantenerse en todos los estudios y permiten a Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández (2003:59) establecer cuatro grupos de centros de interés según el grado de productividad que presentan<sup>88</sup>.

Un primer grupo está formado por los centros *14 Los animales*, *05 Alimentos y bebidas* y *01 Partes del cuerpo*, los tres CI más productivos en prácticamente todos los estudios. El campo *16 Profesiones y oficios*, el *08 La escuela: muebles y materiales*, el *10 La ciudad*, el *02 La ropa* y el *11 El campo* constituyen un segundo grupo: el de aquellos CI que suelen superar la media de respuestas en las distintas investigaciones. No alcanzan la media de respuestas, normalmente, los miembros del tercer conjunto, los centros *15 Juegos y distracciones*, *07 La cocina y sus utensilios* y *12 Medios de transporte*. Un cuarto grupo lo integran aquellos CI que nunca logran superar la media de respuestas por informante

---

<sup>88</sup> Para llevar a cabo esta clasificación los autores toman en consideración los datos de Puerto Rico, República Dominicana, Madrid, Gran Canaria, Almería, Cádiz, Córdoba, Bilbao, Ávila, Salamanca, Zamora y Asturias. Además, confirman los resultados en Samper Padilla y Samper Hernández (2006) tras el análisis de las investigaciones de Huelva, Málaga, Jaén, Ceuta, Castilla-La Mancha, Soria, Aragón, Lérida y Valencia.

(03 Partes de la casa (sin los muebles), 06 Objetos colocados en la mesa para la comida y 04 Los muebles de la casa), y mención aparte merecen los centros 09 Calefacción e iluminación y 13 Trabajos del campo y del jardín, los menos productivos en todos los trabajos de manera sistemática.

<b>Grupo 1</b>	14 Los animales 05 Alimentos y bebidas 01 Partes del cuerpo
<b>Grupo 2</b>	16 Profesiones y oficios 08 La escuela: muebles y materiales 10 La ciudad 02 La ropa 11 El campo
<b>Grupo 3</b>	15 Juegos y distracciones 07 La cocina y sus utensilios 12 Medios de transporte
<b>Grupo 4</b>	03 Partes de la casa (sin los muebles) 06 Objetos colocados en la mesa para la comida 04 Los muebles de la casa
	09 Calefacción e iluminación 13 Trabajos del campo y del jardín

Tabla 45. Clasificación de los 16 CI clásicos según el promedio de respuestas por informante

Hernández Muñoz (2005:300-301) elabora una matriz de correlaciones para estudiar las semejanzas estadísticas que hay en la ordenación por el promedio de los centros de interés (entendida como la distribución de los rangos) en cada una de las áreas estudiadas, a saber, Castilla-La Mancha, Puerto Rico, República Dominicana, Madrid, Gran Canaria, Almería, Cádiz, Córdoba, Bilbao, Ávila, Salamanca, Zamora, Asturias, Aragón, Valencia, Ceuta, Lérida y Soria. Así, comprueba que todas las distribuciones de los rangos de las parejas de estudios correlacionan significativamente y corrobora las observaciones de Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández (2003:59), esto es, “que en todas las zonas del ámbito hispánico estudiadas existe una distribución semejante de la cuantía léxica actualizada en los diferentes centros de interés” (Hernández Muñoz, 2005:302).

Estos resultados revelan que, a pesar de que las diferencias metodológicas entre los distintos trabajos pueden aumentar o disminuir el número de palabras obtenidas en los promedios de respuesta por informante, la distribución proporcional entre los centros de interés se mantiene; con lo cual, la estructura del léxico se manifiesta por encima de las particularidades regionales.

En los estudios normativos de frecuencia asociativa también se han observado diferencias para este índice según la categoría dada:

El número de ejemplares generados por los sujetos en cada una de las categorías es marcadamente diferente [...], lo cual permite clasificar las categorías en categorías con alta, media y baja frecuencia asociativa (FA). Por ejemplo, en las categorías de alta FA se encuentran: animales, colores, frutas, prendas de vestir e instrumentos musicales (Puente y Pogglioli, 1993:388).

Asimismo, las distintas investigaciones de disponibilidad léxica presentan también una proporción intercategorial constante con respecto al número de vocablos o palabras diferentes que proporcionan. Esta distribución permite a Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández (2003:62) hablar de tres grupos de CI. En primer lugar se encuentran los campos asociativos que sobrepasan la media de vocablos en todos los trabajos: *11 El campo*, *10 La ciudad*, *15 Juegos y distracciones* y *16 Profesiones y oficios*. El segundo grupo está integrado por las áreas temáticas que en unos casos superan la media y en otros no consiguen alcanzarla (*13 Trabajos del campo y del jardín*, *05 Alimentos y bebidas*, *08 La escuela: muebles y materiales*, *07 La cocina y sus utensilios*, *14 Los animales* y *09 Calefacción e iluminación*). Y por último, los centros *04 Los muebles de la casa*, *06 Objetos colocados en la mesa para la comida*, *01 Partes del cuerpo*, *03 Partes de la casa (sin los muebles)*, *02 La ropa* y *12 Medios de transporte* no consiguen el valor medio en ninguno de los estudios realizados.

<b>Grupo 1</b>	11 El campo 10 La ciudad 15 Juegos y distracciones 16 Profesiones y oficios
<b>Grupo 2</b>	13 Trabajos del campo y del jardín 05 Alimentos y bebidas 08 La escuela: muebles y materiales 07 La cocina y sus utensilios 14 Los animales 09 Calefacción e iluminación
<b>Grupo 3</b>	04 Los muebles de la casa 06 Objetos colocados en la mesa para la comida 01 Partes del cuerpo 03 Partes de la casa (sin los muebles) 02 La ropa 12 Medios de transporte

Tabla 46. Clasificación de los 16 CI clásicos según el número de vocablos

Para estudiar estas diferencias, una de las primeras propuestas fue la creación del índice de cohesión (Echeverría, 1991:62). Este indicador, que se obtiene dividiendo el promedio de respuestas por informante entre el número de palabras diferentes o vocablos, mide el grado de coincidencia en las respuestas de los sujetos para un mismo estímulo. Los valores de este índice oscilan entre el 0 y el 1, e informan de si los centros son compactos o cerrados (valor hacia 1), o abiertos o difusos (valor hacia 0). Esto permite situar los centros de interés dentro de una escala estable de valores referenciales, que facilita la comparación y la valoración estadística de los datos. El valor máximo, 1, se daría en el hipotético caso de que todos los estudiantes contestaran con las mismas palabras en su encuesta<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> Este indicador sustituye al cálculo de la densidad, donde el total de palabras producidas en cada categoría se divide entre el número de palabras diferentes, obteniendo un valor que informa también sobre el nivel de acuerdo en las respuestas de los informantes para un mismo centro de interés. A diferencia de lo que sucede con el índice de cohesión, con la densidad solo puede definirse el valor mínimo, el 1, que se daría si el número total de palabras fuera igual al número de vocablos. En cambio, cuando el total de palabras aportadas es superior al número de vocablos, el índice crece hasta un nivel indeterminado (Hernández Muñoz, 2004:57-58). Esta característica, junto con el hecho de que la densidad está más condicionada que el IC por el tamaño de la muestra —si bien ninguno de los dos

Las pruebas psicolingüísticas de frecuencia asociativa también contabilizan el número de palabras diferentes y, en ellas, se reconocen igualmente estímulos temáticos que suscitan un mayor número de vocablos:

Las categorías difieren enormemente en cuanto a su extensión y riqueza o número de ejemplares diferentes registrados [...]. Se observan resultados comunes en todos los cursos y con otros estudios tales como la menor riqueza de Colores y Frutas (Goikoetxea, 2000:74).

Estos trabajos tratan de medir también el grado de concordancia en las respuestas de los informantes, y utilizan para ello el denominado *índice de diversidad*. Este indicador, igual que la densidad (véase la nota 89), “expresa la relación entre el número de ítems diferentes elicitados en cada categoría y el número total de ítems de dicha categoría producidos por todos los sujetos” (Puente y Poggioli, 1993:395), pero este “se calcula dividiendo el número total de respuestas diferentes en una categoría entre el número de respuestas dadas por todas las personas en esa categoría” (Goikoetxea, 2000:76):

$$\text{Índice de diversidad (ID)} = \frac{\text{Número de vocablos}}{\text{Total de respuestas}}$$

La aplicación de esta fórmula da como resultado un valor que, igual que el índice de cohesión, oscila entre el 0 y el 1. El 1, el valor máximo, se daría en el improbable caso de que todos los informantes produjeran la misma cantidad de palabras ante la categoría seleccionada y de que todas ellas fueran diferentes. Sin embargo, cuantas menos palabras diferentes generaran, más cercano a 0 sería el cociente. Por tanto, con este indicador, al contrario que con el IC, la tendencia hacia 1 informa de que la categoría es abierta o difusa, mientras que un valor próximo a 0 indica que hay muchas respuestas coincidentes, es decir, que la categoría es cerrada o compacta<sup>90</sup>.

---

está libre de esta influencia—, hacen de este último indicador una medida más rigurosa y adecuada para las comparaciones y valoraciones cuantitativas.

<sup>90</sup> Otra medida que se ha calculado en estos trabajos y que informa igualmente sobre el grado de coincidencia en las respuestas es el *índice de dispersión*, que se determina dividiendo la frecuencia total de respuestas entre el número de ejemplos producidos (Soto *et al.*, 1982:11). Supone una variante de este indicador el *índice de comonalidad* o *índice de concordancia*,

Una vez más, en estos trabajos, igual que en los de disponibilidad, se reconoce una constante en la ordenación de los estímulos temáticos en función de los índices que miden el grado de acuerdo entre los participantes. En todas las investigaciones hay campos que se muestran esencialmente compactos, como *colores* (Pascual *et al.*, 1991; Boccardi y Cappa, 1997; Goikoetxea, 2000; Price y Connolly, 2006; Carneiro, Albuquerque y Fernández, 2008), *La ropa* o *Partes del cuerpo*, y otros que conservan su naturaleza de centros de interés dispersos, como *Trabajos del campo y del Jardín*, *Juegos y distracciones* y *Profesiones y oficios* (Samper *et al.*, 2003:108; Samper Padilla y Hernández Cabrera, 2006:538).

### 3.1.3.2. Resultados cualitativos

Los corpus de léxico disponible están integrados casi en su totalidad por sustantivos concretos. Pueden encontrarse algunos verbos, concentrados sobre todo en los centros *Trabajos del campo y del jardín* y *Juegos y distracciones* (los cuales por su propia formulación evocan muchos infinitivos), y un grupo muy reducido de adjetivos que suele aparecer en el centro *El campo*. Los sustantivos abstractos tampoco tienen mucha cabida en estos listados (Galoso, 1998:84; 2001:133), si bien se hallan algunos en el centro 08 (cuando se enuncia como *La escuela*), en *Calefacción e iluminación*, en *El campo* y en *La ciudad*.

Tal y como apunta Galisson (1979), los trabajos de disponibilidad léxica que han seguido los pasos de Micheá (1950) se han basado en una disponibilidad de tipo nominal, cuando realmente en la lengua hay verbos, adjetivos y adverbios disponibles. Según la definición de Michéa de palabras atemáticas y temáticas<sup>91</sup>, *poner(se)* y *llevar* pertenecerían al primer grupo, pero *vestir(se)* o

---

que también proporciona información sobre el nivel de acuerdo entre los participantes, pero esta vez en relación con los ejemplares más representativos de la categoría (Carneiro, Albuquerque y Fernández, 2008:180).

<sup>91</sup> Michéa establece esta oposición entre palabras atemáticas y palabras temáticas en su artículo de 1950 “Vocabulaire et Culture”. Para este autor, las palabras atemáticas son todas las palabras gramaticales, un buen número de adjetivos y verbos, y ciertos sustantivos muy generales. Este tipo de términos aparecen con gran regularidad en el discurso, independientemente del tema tratado, pues son las palabras “qui servent à nous exprimer au sujet des choses plutôt qu’à exprimer les choses elles-mêmes, des termes plus ou moins

*desnudar(se)*, al segundo, ya que están estrechamente relacionadas con el tema de la ropa (Gallosó, 2001:122). Hay también sustantivos abstractos a los que recurrimos cuando el contexto temático nos lo exige. No son un apoyo del que nos servimos para expresarnos en cualquier circunstancia, sino que están condicionados por el tema específico del discurso o por el campo conceptual pertinente. En palabras de Gallosó:

Con el sintagma *noms concrets* en el sentido que tiene en este tipo de proyectos, no solo se engloba la categoría gramatical de los sustantivos concretos sino también de sustantivos abstractos, verbos y adjetivos siempre y cuando se utilicen en la conversación porque el tema así lo exija, es decir, siempre que tengan el grado suficiente de especificación (Gallosó, 2001:216).

Varios investigadores, entre ellos Ayora Esteban (2006:75) o Moliné Juste (2008:169), han señalado esta característica de los corpus actuales como una deficiencia de los estudios de disponibilidad. Así lo expresa Izquierdo Gil:

Una de las limitaciones de los léxicos disponibles estriba en que estos estudios solo presentan unidades léxicas de la misma clase gramatical que el centro de interés enunciado, es decir, sustantivos (2003:414).

Según se señala en 3.1.1, los centros de interés seleccionados y, en menor medida, las instrucciones para la prueba son los principales responsables de estos resultados cualitativos. La obtención de palabras temáticas de todas las categorías gramaticales deberá ir ligada, en consecuencia, a un cambio en la nómina de centros de interés.

---

communs à tous les sujets, à toutes les situations” (Michéa, 1950:188). Las temáticas, por su parte, son aquellas que aparecen de forma espontánea cuando el tema lo requiere. Son en su mayoría de contenido semántico concreto y su presencia en las listas de frecuencias está en función de los tipos de textos seleccionados para su confección: “Ils désignent êtres et les objets et ce sont, pour la plupart, des mots concrets. Leur présence dans les listes de fréquence dépend du choix des textes déponillés” (*ibidem*).

## 3.2. Propuestas de los distintos investigadores

Las propuestas que se han ido planteando han tratado de solventar, en la medida de lo posible, los problemas expuestos en 3.1, ya sea con la introducción de nuevos campos léxicos que permitan incluir nuevas áreas temáticas o conseguir palabras de categorías gramaticales diferentes al sustantivo; con la supresión de determinados CI, con la precisión de algunos considerados excesivamente amplios, etc.

Sin embargo, en ninguno de los casos se ha llegado a una solución definitiva. No pueden ocultarse los desajustes en los resultados y, como reconocen Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández (2003:56), “estamos lejos de alcanzar la representatividad de carácter universal que buscaban [...] los estudiosos franceses”.

### 3.2.1. Cambios en los enunciados de los centros de interés tradicionales

Las modificaciones que algunos miembros del *Proyecto* han efectuado sobre el título de ciertos centros de interés en sus respectivos trabajos pueden dividirse en dos grupos. De un lado están aquellas que constituyen una reformulación del campo semántico y que no conllevan importantes consecuencias en los resultados, como *Juegos y diversiones* en vez de *Juegos y distracciones*, y de otro lado están las que añaden una nueva referencia temática, prescinden de una parte del enunciado, invierten el orden de las categorías que lo integran o alteran el nivel de inclusividad del centro de interés.

A continuación se presenta una tabla en la que se recogen los principales cambios que se han introducido en la enunciación de los dieciséis centros de interés tradicionales.



01 Partes del cuerpo	El cuerpo humano <sup>92</sup>	Benítez (1992) en Madrid
		Samper y Hernández (1997) en Gran Canaria
		Mateo García (1998) en Almería
		Serrano Zapata (2003) en Lérida
		Gómez Devís (2003) en Valencia
		Ávila Muñoz (2006) en Málaga
		González Barrio (2012) en Palencia
02 La ropa	Ropa y complementos	Serrano Zapata (2003)
03 Partes de la casa (sin los muebles)	La casa (sin los muebles) <sup>93</sup>	Ahumada (2006) en la provincia de Jaén
		Pastor y Sánchez (2008) en Granada
	Partes de la casa <sup>94</sup>	Mateo García (1998)
04 Los muebles de la casa	Muebles <sup>95</sup>	Hernández Muñoz (2005) en Castilla-La Mancha
05 Alimentos y bebidas	Comidas y bebidas <sup>96</sup>	Benítez (1992)
		Samper y Hernández (1997)
		Mateo García (1998)
		Gómez Devís (2003)

<sup>92</sup> Fuera del *Proyecto Panhispánico*, emplean también esta denominación López Morales (1973), Román (1985) y Butrón (1987) en Puerto Rico; Mena (1986) y Echeverría (1991, 2001, 2002) en Chile; Ruiz Basto (1987) en México; Sánchez Gómez (2006) con estudiantes de ELE en Huelva; Moreno-Fernández (2007) con adolescentes hispanos en Chicago; Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández (2009) en Almería; López González (2010) con estudiantes de ELE en Polonia; Verdeses-Mirabal (2011) en California; Sánchez Saus-Laserna (2011) con estudiantes de ELE de las universidades andaluzas; García Casero (2013) con estudiantes de secundaria en Santander, y Jiménez Berrio (2013) con inmigrantes no hispanohablantes. En el léxico disponible de Jaén (Ahumada, 2006) y en el de Granada (Pastor y Sánchez, 2008) encontramos *Partes del cuerpo humano*.

<sup>93</sup> Esta adaptación supone una traducción del CI utilizado por Mackey (1971): *La maison (mais pas les meubles)*.

<sup>94</sup> Así aparecía en Dimitrijévic (1969): *Parts of the house*.

<sup>95</sup> Los trabajos de López Morales (1973), Román (1985), Mena Osorio (1986), Justo Hernández (1986), Echeverría (1991, 2001, 2002), Valencia y Echeverría (1999) y Romero Rubilar (2000), no integrados en el *Proyecto*, emplean también esta designación.

<sup>96</sup> Este mismo título se utiliza en las investigaciones de Ruiz Basto (1987), Carcedo (1998b), Moreno-Fernández (2007), López González (2010), Verdeses-Mirabal (2011), Caggiula (2013), Jiménez Berrio (2013) y López Casado (2013), ajenas al *Proyecto*.

		González Barrio (2012)
	Alimentos <sup>97</sup>	Alba (1995) en República Dominicana
		Ahumada (2006)
		Ávila Muñoz (2006)
		Pastor y Sánchez (2008)
06 Objetos colocados en la mesa para la comida <sup>98</sup>	Objetos colocados encima de la mesa para la comida	Hernández Muñoz (2005)
		Prado y Galloso (2005) en Huelva
	Objetos situados en la mesa para las comidas	Ahumada (2006)
		Pastor y Sánchez (2008)
07 La cocina y sus utensilios	La cocina: muebles y utensilios <sup>99</sup>	Ahumada (2006)
08 La escuela: muebles y materiales	La escuela <sup>100</sup>	Prado y Galloso (2005)
		Hernández Muñoz (2005)
	El centro educativo: muebles y materiales	Ahumada (2006)
09 Calefacción e iluminación <sup>101</sup>	Iluminación, calefacción y medios	Samper y Hernández (1997)
		Mateo García (1998)

<sup>97</sup> También López Morales (1973), Román (1985), Mena Osorio (1986), Butrón (1987), Echeverría (1991, 2001, 2002), Valencia y Echeverría (1999), Romero Rubilar (2000), Camarena Ortiz (2010) y Jing (2012) usan esta etiqueta.

<sup>98</sup> Los cambios en este epígrafe son mínimos y no tienen ninguna repercusión en los resultados. Fuera del *Proyecto*, Carcedo (1998b, 2000b) y López González (2010) lo enuncian como *Objetos sobre la mesa para la comida*.

<sup>99</sup> Romero Rubilar (2000) lo reformula simplemente como *Cocina* y Valencia y Echeverría (1999) como *La cocina*.

<sup>100</sup> También se utiliza este CI en Ortolano (2005), Prado y Galloso (2008), Prado, Galloso y Conceição (2010) y Caggiula (2013). Camarena Ortiz (2010) emplea *Cosas de la escuela*.

<sup>101</sup> Consideramos esta denominación como la original, a diferencia de lo que plantean Samper *et al.* (2003), quienes proponen *Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto* como el rótulo clásico. Los pioneros franceses trabajaron con *Le chauffage et L'éclairage, y medios de airear un recinto* fue añadido en la investigación de Samper y Hernández de 1997. Varios trabajos posteriores han asumido también esta última parte, pero otros han prescindido de ella, como es el caso de la investigación de Salamanca, Ávila y Zamora, la de Soria, la de Alicante, la de Castilla-La Mancha, la de Huelva y la de las zonas limítrofes de Andalucía y Extremadura, y Algarve y Alentejo. En otros casos, se ha eliminado *calefacción* y se ha añadido *aire acondicionado* o *medios de airear un recinto*, como en López Morales (1999), debido a “la realidad térmica de una isla caribeña” (López Morales, 1999:37).

	de/para airear un recinto <sup>102</sup>	González Martínez (2002) en Cádiz
		Serrano Zapata (2003)
		Ávila Muñoz (2006)
		Ayora Esteban (2006) en Ceuta
		Trigo Ibáñez (2011) en Sevilla
	Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto <sup>103</sup>	Saralegui y Tabernerero (2008) en Navarra
		González Barrio (2012)
	Iluminación y medios de airear un recinto	López Morales (1999)
		Alba (1995)
	Iluminación y aire acondicionado <sup>104</sup>	Ahumada (2006)
Pastor y Sánchez (2008)		
Iluminación, calefacción y ventilación (naturales y artificiales)	Gómez Devís (2003)	

10 La ciudad		
--------------	--	--

11 El campo <sup>105</sup>		
----------------------------	--	--

12 Medios de transporte <sup>106</sup>		
--	--	--

13 Trabajos del campo y del jardín		
------------------------------------	--	--

14 Los animales		
-----------------	--	--

<sup>102</sup> La misma denominación usan Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández (2009).

<sup>103</sup> En el trabajo de Verdeses-Mirabal (2011) en Redwood City, California, se usa la misma etiqueta. Jiménez Berrio (2013) lo transforma en *Calefacción, iluminación y formas de airear un recinto*.

<sup>104</sup> Fuera del *Proyecto Panbispánico*, Jing (2012) emplea también esta denominación.

<sup>105</sup> Echeverría (2001, 2002) en su programa informático para la evaluación del vocabulario disponible usa *Campo y jardín*.

<sup>106</sup> Este CI ha sido enunciado simplemente como *Transportes* en las investigaciones de López Morales (1973), Román (1985), Mena Osorio (1986), Echeverría (1991), Romero Rubilar (2000), Camarena Ortiz (2010) y Fernández-Merino (2013).

15 Juegos y distracciones	Juegos y diversiones <sup>107</sup>	Bartol (2004) en Soria
		Hernández Muñoz (2005)
		Prado y Galloso (2005)
		Ahumada (2006)
		Pastor y Sánchez (2008)
		Santiago Guervós (2008) en Segovia
		Fernández Juncal (2008) en Burgos
		Fernández Juncal (2013) en Cantabria
16 Profesiones y oficios	Profesiones <sup>108</sup>	Hernández Muñoz (2005)
		Prado y Galloso (2005)
		Fernández Juncal (2008)
		Fernández Juncal (2013)

Tabla 47. Cambios producidos en los enunciados de los CI clásicos

Los cambios que más alteran los resultados obtenidos son los que afectan a los centros 02, 05, 08 y 09. De este modo, cuando el centro de interés *02 La ropa* se enuncia como *Ropa y complementos* se amplía el alcance de las asociaciones que evoca el estímulo y se pueden producir cambios en el índice de disponibilidad de determinados términos, que aparecían como miembros periféricos bajo la primera etiqueta y que aparecen ahora en los primeros lugares de la lista por un efecto de *priming* semántico. En el centro *05 Alimentos y bebidas*, el hecho de prescindir del campo *bebidas* limita el alcance de las asociaciones, y su reformulación como *Comidas y bebidas* puede suscitar otro tipo de respuestas. Cabría preguntarse si *alimentos* y *comidas* están integrados por los mismos vocablos o si, por el contrario, evocan términos distintos o al menos no con el mismo grado de disponibilidad. ¿Obtendría el mismo nivel de activación el concepto y la unidad léxica *pan*, por ejemplo, ante ambos estímulos?

<sup>107</sup> La misma etiqueta usa Ortolano (2005). Por su parte, Valencia y Echeverría (1999) emplean *Juegos y entretenimientos*; Echeverría (2001, 2002), *Juegos y entretenimientos*, y Camarena Ortiz (2010), simplemente *Distracciones*. En su trabajo con inmigrantes escolares, Jiménez Berrio (2013) plantea *Juegos y distracciones. Tiempo libre*.

<sup>108</sup> También usan esta etiqueta Prado y Galloso (2008), Prado, Galloso y Conceição (2010), Camarena Ortiz (2010), Fernández-Merino (2013) y García Casero (2013). Sánchez Saus-Laserna (2011) reformula este CI como *Profesiones y trabajos*, y Pérez Durán (2010) modifica el orden de las categorías y propone *Oficios y profesiones*.

Por lo que se refiere a los centros 08 y 09, el epígrafe *La escuela*, en lugar de *La escuela: muebles y materiales*, permite que entren a formar parte del listado los nombres de las personas y de los espacios que integran la institución, así como sustantivos abstractos del tipo *aburrimiento*, *amistad*, *estrés*, o verbos como *estudiar*, *copiar* o *aprender*. Y en el centro 09 pueden producirse, por un lado, diferencias cuantitativas y cualitativas por la adición de *medios de airear un recinto* y, por otro, alteraciones en la disponibilidad de las lexías por el hecho de que en *Calefacción e iluminación* aparezca en último lugar *iluminación*, favoreciendo un elevado índice de disponibilidad en términos como *bombilla*, por ejemplo, a diferencia del resto de rótulos, en los que *iluminación* aparece en primera posición.

En cuanto al resto de CI, *El cuerpo humano* suele interpretarse como *Partes del cuerpo humano*, y lo mismo sucede con *La casa (sin los muebles)* y *Partes de la casa (sin los muebles)*, y con *Muebles* y *Los muebles de la casa*. No obstante, las segundas etiquetas de cada pareja son más restrictivas. Ante *El cuerpo humano* podrían evocarse más fácilmente términos como *respirar*, *cuidarse* o *enfermedades*. De manera similar, *La casa* podría dar cabida a vocablos como *tareas domésticas*, *hogar*, *decorar*, *barrer*, *unifamiliar*, *luminosa*, y *Muebles* podría suscitar muebles de oficina o del entorno escolar como *pizarra* o *pupitre*, que no se generarían bajo el rótulo *Los muebles de la casa*. Por su parte, *La cocina: muebles y utensilios* es también más restrictivo que *La cocina y sus utensilios* si se interpreta que solo han de proporcionarse ejemplos de muebles de cocina y de instrumentos para cocinar. En ese caso, no se evocarían o aparecerían en lugares más periféricos de la categoría palabras como *cocer*, *fregar* o *picante*, que sí podrían producirse ante *La cocina y sus utensilios*.

No parecen alterar los resultados, en cambio, las reformulaciones que afectan al CI 06 *Objetos colocados en la mesa para la comida*, al 15 *Juegos y distracciones* y al 16 *Profesiones y oficios*. En este último, el hecho de prescindir de la segunda parte del título no incide en los resultados, puesto que *profesiones* y *oficios* suelen percibirse hoy como sinónimos. De hecho, en algunos estudios este CI aparece enunciado como *Profesiones u oficios* (Dalurzo y González, 2010).

En su tesis doctoral, Hernández Muñoz (2005) propone la siguiente clasificación de los centros de interés tradicionales en función de su nivel de inclusividad:

CENTROS DE INTERÉS	NIVELES DE INCLUSIVIDAD	
	Inclusiva	Relacional
Partes del cuerpo	X	
La ropa	X	
Partes de la casa	X	
Muebles	X	
Alimentos y bebidas	X	
Objetos colocados encima de la mesa para la comida	X	
La cocina y sus utensilios	X	X
La escuela		X
Calefacción e iluminación		X
La ciudad		X
El campo		X
Medios de transporte	X	
Trabajos del campo y del jardín	X	
Animales	X	
Juegos y diversiones	X	
Profesiones	X	

Tabla 48. Clasificación de los CI según su nivel de inclusividad (Hernández Muñoz, 2005)

La investigadora distingue entre centros de interés inclusivos, “en los que los elementos que los componen se relacionan con la etiqueta categorial según una relación de pertenencia estricta” (Hernández Muñoz, 2005:134), y centros de interés relacionales, en los que “no todos los elementos pueden identificarse con la etiqueta categorial tan fácilmente” (Hernández Muñoz, 2005:135). Mientras que en los primeros es posible la enunciación de una proposición lógica del tipo “X es Y” —*La cabeza es una parte del cuerpo, El pantalón es ropa, El tejado es una parte de la casa*—, en los segundos tal ecuación ha de sustituirse por “X es parte de Y” (*Un río es parte del campo*) o simplemente por “X está relacionado con Y” (*Las vacaciones están relacionadas con el campo*)<sup>109</sup>.

<sup>109</sup> Los términos que responden a este último tipo de proposición lógica no están presentes en todos los diccionarios de disponibilidad, ya que, además de depender del propio

Las variaciones en los títulos de los CI pueden provocar también cambios en su nivel de inclusividad, y estos cambios son los responsables de que, como se apuntaba arriba, se restrinja o amplíe la evocación de léxico asociativo. En su trabajo, Hernández Muñoz juzga el CI 08 como una categoría relacional porque lo enuncia como *La escuela* y recoge por ello términos como *maestro*, *cafetería* o *aburrimiento*. En cambio, en las investigaciones en las que esta área temática es referida como *La escuela: muebles y materiales*, este centro de interés pasa a ser una categoría inclusiva, como ella misma reconoce (Hernández Muñoz 2005:135, nota 89).

De manera similar, el CI 01 deja de ser una categoría inclusiva cuando se cita como *El cuerpo humano —El ADN está relacionado con el cuerpo humano—*, y el 03 se convierte en una categoría relacional en los trabajos de Ahumada (2006) y Alba (1995), por ejemplo, al enunciarse como *La casa (sin los muebles)* y *La casa*, respectivamente. En el léxico disponible de los preuniversitarios de Jaén, aparecen registrados en este centro de interés vocablos como *luz* o *libro* (Ahumada, 2006:55), que difícilmente podrían mantener una relación de pertenencia estricta con la etiqueta de la categoría: (?) *La luz es la casa*; (?) *Un libro es la casa*.

Por su parte, el CI *Calefacción e iluminación* está formado por dos categorías relacionales. Sin embargo, en las investigaciones en que se añade *medios de airear un recinto*, se añade una categoría inclusiva (*Un ventilador es un medio de airear un recinto*); y en los casos en que se incorpora *aire acondicionado* o *ventilación*, como en Gómez Devís (2003) o Ahumada (2006), se trataría de otra categoría relacional: (?) *Un abanico es ventilación/aire acondicionado*.

También *La cocina y sus utensilios* incluye dos áreas conceptuales diferentes: la primera es relacional, mientras que *utensilios de cocina* se consideraría inclusiva. Por último, en el léxico disponible de Jaén, Ahumada (2006) propone *La cocina: muebles y utensilios*, con lo que el CI 07 pasa a ser una categoría inclusiva

---

informante, su aparición está condicionada por el tipo de instrucciones que formule el encuestador a la hora de realizar la prueba y por los criterios que establezca para la eliminación de errores en los procesos de edición.

de la misma forma que *La escuela: muebles y materiales*. Hemos tratado de reflejar todos estos cambios en la tabla siguiente:

CENTROS DE INTERÉS	NIVELES DE INCLUSIVIDAD	
	Inclusiva	Relacional
Partes del cuerpo / <i>El cuerpo humano</i>	X	X
La ropa	X	
Partes de la casa / <i>La casa</i>	X	X
Muebles	X	
Alimentos y bebidas	X	
Objetos colocados encima de la mesa para la comida	X	
La cocina y <i>sus utensilios</i>	X	X
La escuela / <i>La escuela: muebles y materiales</i>	X	X
Calefacción e iluminación / Iluminación, calefacción y <i>medios de airear un recinto</i> / Iluminación y <i>aire acondicionado</i> Iluminación, calefacción y <i>ventilación (naturales y artificiales)</i>	X	X X
La ciudad		X
El campo		X
Medios de transporte	X	
Trabajos del campo y del jardín	X	
Animales	X	
Juegos y diversiones	X	
Profesiones	X	

Tabla 49. Clasificación de los CI según su enunciado y nivel de inclusividad

Finalmente, en los trabajos anteriores al *Proyecto* o que no se integran en él, también se encuentran centros de interés referidos a las mismas áreas temáticas, pero con denominaciones ligeramente distintas. Así, Azurmendi (1983) en el País Vasco emplea *Prendas de vestir y calzar*, en lugar de *La ropa*, Justo Hernández (1986) distingue entre *Ropa*, *Vestido* y *Zapatos*, y Echeverría (2002) usa *Ropa y calzado*.

*Partes de la casa (sin los muebles)* y *Los muebles de la casa* se presentan como *La casa* en los estudios llevados a cabo por López Morales (1973), Román (1985), Mena Osorio (1986), Butrón (1987), Echeverría (1991, 2001, 2002), Šifrar



Kalan (2009, 2014), Sánchez-Saus Laserna (2011), Fernández-Merino (2013) y De Zuccalà (2014); como *Partes u objetos que hay en una vivienda (casa o piso)* en el de Azurmendi (1983); como *La casa: partes de la casa y muebles* en el de Fernández-Merino (2010) o como *Partes y muebles de la casa* en el de Gago (2011).

El centro 04 se relaciona con el CI *Objetos que hay en el interior de la casa* usado por Cañizal Arévalo (1987) o con *Muebles y electrodomésticos de la casa* (Jiménez Berrio, 2013). El CI 07 se enuncia como *La cocina* en los trabajos de Mackey (1971), López Morales (1973), Román (1985), Mena Osorio (1986) y Echeverría (1991, 2002). Igualmente, en lugar del CI 08 *La escuela: muebles y materiales*, Sánchez Gómez (2006) y Bartol (2010) emplean *La educación*; Jing (2012), *La universidad: muebles y material escolar*; Sánchez Saus-Laserna (2011) y Gamazo Carretero (2014), *Escuela y universidad*, y Jiménez Berrio (2013), *La escuela, el colegio, el instituto*. Por su parte, Dimitrijévic (1969) y Victory (1971) usan *Entertainment* en vez de *Juegos y distracciones*, como Ferreira (2006); Azurmendi (1983), *Ciudad o pueblos (partes, lo que se hace en ellos)*, *Enseñanza (objetos, asignaturas, etc.)* o *Trabajos* en lugar de *Profesiones y oficios*; Mateo García (1994), *La alimentación*; Valencia y Echeverría (1999) y Echeverría (2001 y 2002), *Plantas y animales*, etc.

Asimismo, según informa López Chávez (1994, 2003), los trabajos de disponibilidad realizados en la Universidad Nacional Autónoma de México utilizan la nómina de dieciséis centros de interés tradicionales, pero la denominación de algunos de ellos (2. *La ropa: vestido y calzado*; 3. *La casa: el interior y sus partes*; 4. *Muebles y enseres domésticos*; 5. *Alimentos: comidas y bebidas*; 6. *Objetos colocados sobre la mesa*; 8. *La escuela: muebles y útiles*; 9. *Electricidad y aire acondicionado*; 11. *La naturaleza*; 15. *Diversiones y deportes*) varía de manera considerable<sup>110</sup>.

---

<sup>110</sup> Por ejemplo, Pérez Durán (2010), en su tesis doctoral, en la que estudia el léxico disponible de 136 profesores de español de secundaria del estado de Tlaxcala, emplea la nómina de CI propuesta por López Chávez (1994, 2003), aunque con algunas variaciones. Así, opta por *Alimentos y bebidas* en lugar de *Alimentos: comidas y bebidas*, y propone *Trabajo de campo y jardinería* y *Oficios y profesiones*.

### 3.2.2. Adición de nuevos centros de interés

La inclusión de nuevos centros de interés ha pretendido completar la nómina de los estudiosos franceses con áreas temáticas que abarcan importantes parcelas del universo léxico del hablante no contempladas por los autores del *Français Fondamental*. Los campos semánticos añadidos responden, en líneas generales, a un deseo de captar el léxico ausente en los listados que trabajan con los 16 CI clásicos, en concreto:

- el léxico disponible de ámbitos no considerados por los pioneros franceses, como la política, el arte, la ciencia, los colores, la economía, la naturaleza, la familia o el tiempo atmosférico;
- el léxico de ámbitos que representan recientes intereses humanos o preocupaciones sociales, como las nuevas tecnologías o el terrorismo;
- los vocablos de categoría gramatical diferente al sustantivo (*Acciones, Sensaciones y sentimientos, Aspecto físico y personalidad*);
- el léxico que refleja las peculiaridades geográficas o sociales de la sintopía estudiada (*La mar, El olivo y el aceite, Portugal*);
- el vocabulario especializado de determinados sectores sociales (*Álgebra, Televisión, Patologías*).

A continuación se presenta un listado con los centros de interés ajenos al *Proyecto Panhispánico* que se han incluido en las distintas investigaciones (tabla 50).

Acciones cotidianas	
Les actions courantes	Mackey (1971)
Acciones que normalmente se realizan todos los días	Azurmendi Ayerbe (1983)
	Šifrar Kalan (2009, 2014)
Acciones	Ayora Esteban (2006)
Acciones y actividades habituales	Sánchez Saus-Laserna (2011)
Adjetivos	López Chávez (1994)
	Guerra, Paredes y Gómez (2004)
	Frey Pereyra (2007)
	Camarena Ortiz (2010)

Adjetivos calificativos	Fuentes (2014)
Administración pública: tramitar papeles y hacer gestiones	Fernández-Merino (2010)
Administración pública	Fernández-Merino (2013)
Agricultura, ganadería y pesca	
Agricultura y vegetales. Ganadería y animales. Pesca y peces	Azurmendi Ayerbe (1983)
Agricultura y ganadería	Borrego Nieto y Fernández Juncal (2002)
La pesca	Borrego Nieto y Fernández Juncal (2002)
Anuncios comerciales	
	Justo Hernández (1986)
El arte	
Arte	Vargas Sandoval (1991)
	Urzúa (2005)
Las artes	Valencia y Echeverría (1999)
	Echeverría (2001, 2002)
Arte español	Rodríguez Menduina (2006)
Los automóviles	
L'automobil et ses parties	Mackey (1971)
Automóviles	Justo Hernández (1986)
Brasil	
	Gamazo Carretero (2014)
Ciencia	
Science	Dimitrijévic (1969)
Ciencia y tecnología	Valencia y Echeverría (1999)
	Echeverría (2001, 2002)
	Urzúa (2005)
Tecnología	Ríos González (2010)
Álgebra	
	Urzúa (2005)
	Urzúa, Sáez y Echeverría (2006)
	Salcedo, Ferreira y del Valle (2014)
Cálculo	Urzúa (2005)
	Urzúa, Sáez y Echeverría (2006)
Ecuación	Urzúa (2005)
	Urzúa, Sáez y Echeverría (2006)
Estadística	Urzúa (2005)
	Urzúa, Sáez y Echeverría (2006)
Física	Urzúa (2005)
	Urzúa, Sáez y Echeverría (2006)

Geometría	Urzúa (2005)
	Urzúa, Sáez y Echeverría (2006)
	Salcedo, Ferreira y del Valle (2014)
Datos y azar	Salcedo, Ferreira y del Valle (2014)
Números	Salcedo, Ferreira y del Valle (2014)

Colores	
Los colores o Colores	Butrón (1987)
	Benítez (1992)
	Etxebarria (1996)
	Samper y Hernández (1997)
	Mateo García (1998)
	Paredes (2001)
	Gómez Devís (2003)
	Serrano Zapata (2003)
	Arnal <i>et al.</i> (2004)
	Prado y Galoso (2005)
	Ahumada (2006)
	Ayora Esteban (2006)
	Casanova Ávalos (2006)
	Frey Pereyra (2007)
	Moreno-Fernández (2007)
	López Meirama (2008)
	Manjón-Cabeza Cruz (2008)
	Prado y Galoso (2008)
	Saralegui y Tabernero (2008)
	Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández (2009)
Camarena Ortiz (2010)	
Llopis Rodrigo y Gómez Devís (2010)	
Valencia (2010)	
Jiménez Berrio(2013)	
Gamazo Carretero (2014)	

Comidas y bebidas españolas	Rodríguez Menduina (2006)
-----------------------------	---------------------------

Comunidad	Sánchez Corrales y Murillo Rojas (2006)
-----------	---

Cosméticos	Justo Hernández (1986)
------------	------------------------

Costumbres y tradiciones españolas	Rodríguez Menduina (2006)
------------------------------------	---------------------------

Defectos y cualidades físicas y morales	
Defectos físicos y morales	Cañizal Arévalo (1987)

Defectos y cualidades físicas y morales	Ruiz Basto (1987)
	Ayora Esteban (2006)
Virtudes y defectos	Saralegui y Tabernero (2008)
Aspecto físico y carácter	Sánchez Saus-Laserna (2011)
Estados de ánimo y carácter	Jiménez Berrio (2013)
Aspecto físico y carácter de los españoles	Gamazo Carretero (2014)
Aspecto físico y carácter de los portugueses	Gamazo Carretero (2014)

Delincuencia y asuntos ilegales	Ríos González (2010)
---------------------------------	----------------------

Deportes y equipamiento deportivo	
Les sports et l'équipement sportif	Mackey (1971)
Deportes (prendas y objetos utilizados)	Azurmendi Ayerbe (1983)
Sports and hobbies	Fernández Fontecha (2010)

Béisbol	Alba (2007)
---------	-------------

Derecho	Vargas Sandoval (1991)
---------	------------------------

Economía y finanzas	
Dinero, bancos, comercio	Azurmendi Ayerbe (1983)
Economía	Vargas Sandoval (1991)
	Echeverría (2001, 2002)
La actividad económica	Valencia y Echeverría (1999)
Economy and finances	Ferreira (2006)
El dinero	Sánchez Saus-Laserna (2011)
	Gamazo Carretero (2014)
La banca	Mesa Betancor (2012)

El aula escolar	
La salle de classe	Njok (1979)

El mundo laboral	Bartol (2010)
El trabajo	Caggiula (2013)

El olivo y el aceite	Ahumada (2006)
----------------------	----------------

Espacio/Space	Victery (1971)
Espacio	Hernández Muñoz (2011)

España	Rodríguez Mendiña (2006)
	Prado, Galloso y Conceição (2010)

Capítulo 3

	Gago Gómez (2011)
	Gamazo Carretero (2014)
Los españoles	Rodríguez Mendiña (2006)
	Gamazo Carretero (2014)
Expresiones españolas	Gamazo Carretero (2014)
Famosos españoles	Rodríguez Mendiña (2006)
Geografía española	Rodríguez Mendiña (2006)
Guerra/War	Victery (1971)
Herramientas	
Les outils	Mackey (1971)
Herramientas	Romero Rubilar (2000)
Hispanoamérica	Rodríguez Mendiña (2006)
Hombres (palabras usadas para referirse a los hombres)	Romero Rubilar (2000)
Informática y nuevas tecnologías	Jiménez Berrio (2013)
Internet y digitalización	De Zuccalà (2014)
Inmigración	Prado y Galloso (2005)
	Prado y Galloso (2008)
Portugal e inmigración	Prado y Galloso (2005)
	Prado y Galloso (2008)
Inteligencia	Hernández Muñoz (2004)
	Saralegui y Tabernero (2008)
Ir de compras: medidas, cantidades y tiendas	Fernández-Merino (2010)
Ir de compras	Fernández-Merino (2013)
Lengua española	Rodríguez Mendiña (2006)
Léxico juvenil	Ríos González (2010)
La mar	Mateo García (1998)
	Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández (2009)

El mar	Ayora Esteban (2006)
	López Meirama (2008)
	Pastor y Sánchez (2008)
	Gamazo Carretero (2014)
El mar (pesca y peces)	García Casero (2013)

Marruecos (sentimientos hacia)	Gago Gómez (2011)
--------------------------------	-------------------

Materiales de construcción	López Morales (1973)
	Román (1985)
	Mena Osorio (1986)
	Echeverría (1991)

Medios de comunicación	
Prensa	Guerra Salas y Gómez Sánchez (2004)
Radio	Guerra Salas y Gómez Sánchez (2004)
Televisión	Guerra Salas y Gómez Sánchez (2004)
Medios de comunicación	Sánchez Corrales y Murillo Rojas (2006)
	Frey Pereyra (2007)
	Camarena Ortiz (2010)
	Ríos González (2010)
	Jiménez Berrio (2013)

Mochilas, maletas y bolsas	Justo Hernández (1986)
----------------------------	------------------------

La muerte	Ríos González (2010)
-----------	----------------------

Mujeres 1 (palabras usadas para referirse a las mujeres)	Romero Rubilar (2000)
Mujeres 2 (palabras asociadas a las mujeres)	Romero Rubilar (2000)

Mundo espiritual	
Dios/God	Victery (1971)
L'Eglise et la vie paroissiale	Mackey (1971)
Teología	Vargas Sandoval (1991)
Mundo espiritual	Valencia y Echeverría (1999)
	Echeverría (2001, 2002)
La religión	Pastor y Sánchez (2008)
Creencias	Bartol (2010)

Música/Music	Victery (1971)
La musique et la danse	Njcok (1979)
Música española	Rodríguez Menduiña (2006)
Música	Ríos González (2010)

Naturaleza	
Naturaleza	López Morales (1973)
	Román (1985)
	Mena Osorio (1986)
	Butrón (1987)
	Echeverría (1991, 2001, 2002)
	Romero Rubilar (2000)
La Naturaleza. Las vacaciones	Azurmendi (1983)
Árboles y plantas	Moreno-Fernández (2007)

Medio ambiente	
Problemas de ambiente	Valencia y Echeverría (1999)
	Urrutia (2001)
	Echeverría (2001, 2002)
Pollution and the enviroment	Ferreira (2006)

Mitos populares	Wingeyer (2014)
-----------------	-----------------

Negocios	
Les affaires	Mackey (1971)

Países y nacionalidades	Fuentes (2014)
-------------------------	----------------

País vecino	Ortolano (2005)
-------------	-----------------

Pintura de la casa	Justo Hernández (1986)
--------------------	------------------------

Política	
Politics	Dimitrijévic (1969)
	Ferreira (2006)
(La) Política	Vargas Sandoval (1991)
	Valencia y Echeverría (1999)
	Romero Rubilar (2000)
	Echeverría (2001, 2002)
	Zubanov (2005) <i>apud</i> Hernández Muñoz (2007)

Portugal	Prado, Galoso y Conceição (2010)
	Gamazo Carretero (2014)
Los portugueses	Gamazo Carretero (2014)

Procesos mentales	Valencia y Echeverría (1999)
	Echeverría (2001, 2002)
Operaciones mentales	Urzúa (2005)



Relaciones sociales y familiares	
Relaciones familiares (madre, tío) y no familiares (alumno, amigo)	Azurmendi (1983)
Relaciones familiares y sociales	Bartol (2010)
Familia	Murillo Rojas (1993)
	Sánchez Corrales y Murillo Rojas (2006)
Familia/Family	Victery (1971)
La familia	Ríos González (2010)
	Sánchez Saus-Laserna (2011)
	Fernández-Merino (2013)
	Jiménez Berrio (2013)
	Gamazo Carretero (2014)
Vida y familia	Moreno-Fernández (2007)
Familia y amigos	Fernández-Merino (2010)
Miembros de la familia	Fuentes (2014)

Salud	
Salud y enfermedades	Urrutia (2001)
	Moreno-Fernández (2007)
La salud	Cruzado Romero ( <i>apud</i> Ortolano, 2005)
	Ortolano (2005)
	Prado y Galloso (2005)
	Sánchez Gómez (2006)
	Prado y Galloso (2008)
	Bartol (2010)
	Navarro (2011)
Fernández-Merino (2010, 2013)	
Health and medicine	Ferreira (2006)
Health and disease	Fernández Fontecha (2010)
Medicina/Medicine	Victery (1971)

Signos y síntomas	Navarro (2011)
Pruebas de valoración	Navarro (2011)
Patologías	Navarro (2011)
Diagnóstico	Navarro (2011)
Agentes y medios terapéuticos	Navarro (2011)
Técnicas y métodos	Navarro (2011)
Tratamiento	Navarro (2011)
Recursos materiales	Navarro (2011)
Prevención	Navarro (2011)
Rehabilitación	Navarro (2011)
Campos de actuación terapéutica	Navarro (2011)
Paciente	Navarro (2011)
Profesiones sanitarias	Navarro (2011)

Capítulo 3

Saludos	
Saludos	Ríos González (2010)
Despedidas	Ríos González (2010)
Sentimientos, emociones y sensaciones	
Sentimientos	Vargas Sandoval (1991)
Sentimientos y emociones	Urrutia (2001)
	Urzúa (2005)
Sensaciones y sentimientos	Guerra, Paredes y Gómez (2004)
	Frey Pereyra (2007)
Sensaciones	Camarena Ortiz (2010)
Sexo	Ríos González (2010)
Tapices y alfombras	Justo Hernández (1986)
Terrorismo y crimen	
Terrorism and crime	Ferreira (2006)
Temas de conversación	Ríos González (2010)
The earth	Fernández Fontecha (2010)
Tiempo	
El tiempo	Bartol (2010)
Tiempo meteorológico y clima	Sánchez Saus-Laserna (2011)
Tiempo	Hernández Muñoz (2011)
Vacaciones	
La naturaleza. Las vacaciones	Azurmendi (1983)
Holidays	Ferreira (2006)
Viajes y vacaciones	Sánchez Saus-Laserna (2011)
Verbos	López Chávez (1994)
	Camarena Ortiz (2010)
Vida diaria	Ríos González (2010)
Vocabulario especializado	Camarena Ortiz (2010)
¿Cómo insultamos?	Wingeyer (2014)
¿Qué hacemos para divertirnos los fines de semana a la noche?	Wingeyer (2014)

Tabla 50. Relación de los CI utilizados en las distintas investigaciones de disponibilidad

Dimitrijévic (1969) contempló solo once campos nocionales en su investigación en Escocia. Se propuso prescindir tanto de los centros de interés muy abiertos como de los excesivamente cerrados (Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández, 2003:51). De esta forma, descartó para su estudio los CI 01, 04, 06, 07, 08, 09 y 13, y añadió dos nuevos: *Politics*, debido a que pretendía comparar las respuestas de estudiantes escoceses y yugoslavos, con regímenes políticos muy diferentes, y *Science*, que le interesaba por la polisemia del término<sup>111</sup>.

En su tesis doctoral, Victory (1971) tomó como referencia el trabajo de Dimitrijévic (1969), pero en la selección de los centros de interés optó por utilizar categorías de carácter general que no arrojaran diferencias en función de la nacionalidad del informante. En su opinión, el uso de campos más específicos impediría la comparación entre grupos de distintas procedencias:

On a binational analysis, some real distinctions were expected and highly desirable, but if, for example, FOOD AND DRINK/COMIDAS Y BEBIDAS had been used, there would have developed a lexical difference so great that comparison would only be possible on an intra-control-group basis and not from one control-group to another (Victory, 1971:20).

En concreto, Victory (1971) analiza las producciones de tres grupos de informantes de entre 16 y 18 años de edad: 33 hablantes monolingües de español de Monterrey, 33 hablantes monolingües de inglés de Houston y 33 hablantes bilingües de español e inglés, también de Houston, que realizaron la prueba en ambas lenguas. Y para ello emplea diez centros de interés: *Animals/Animales* (elegido por su universalidad), *The city/La ciudad* (escogido porque tanto en México como en Estados Unidos la vida se concentra en las grandes ciudades), *Entertainment/Diversión* (seleccionado porque se refiere a una faceta social universal, pero a la vez individual en cuanto a su realización),

---

<sup>111</sup> En efecto, este término puede entenderse de distintas formas: “one as a school subject (the word science probably has stronger associations in that direction for pupils in the secondary schools), and a more general meaning ‘knowledge co-ordinated, arranged and systematised’ [...]. The aim of the introduction of this centre of interest was to see what relation between the two kinds of words science was” (Dimitrijévic, 1969:18).

*Family/Familia* (elegido por su valor inherente como medio de correlación étnica entre dos culturas), *God/Dios* (para favorecer un vocabulario metafísico y emocional), *Jobs and professions / Trabajos y profesiones* (porque resulta un tema pertinente en el grupo de edad estudiado: un grupo de jóvenes a punto de incorporarse al mercado laboral), *Medicine/Medicina* (por su aplicabilidad a las necesidades personales de cada individuo y por la gran publicidad que recibía en ese momento), *Music/Música* (por su universalidad), *Space/Espacio* (por su amplitud y polisemia) y *War/Guerra* (por interés sociológico).

Es también de 1971 el trabajo de Mackey en la región canadiense de la Acadie. En él, Mackey defiende que si se atiende a factores culturales, al nivel social o a la edad de los individuos pertenecientes a una comunidad de habla, es necesario incluir nuevos centros de interés en la nómina empleada por Gougenheim y sus colaboradores, o bien modificar algunos de ellos. Por este motivo, y para no perjudicar la comparación con los resultados obtenidos en Francia, a los dieciséis CI anteriormente establecidos incorporó estos seis: *L'église et la vie paroissiale*, *Les sports et l'équipement sportif*, *Les outils*, *L'automobile et ses parties*, *Les actions courantes* y *Les affaires*.

Njok (1979), en su estudio de carácter comparativo entre el francés y el basaa de niños de Camerún, reduce la nómina a diez CI y trabaja con dos campos novedosos: *La salle de classe*, próximo al de *La escuela: muebles y materiales*, y *La musique et la danse (les genres)*, que “atiende a uno de los rasgos culturales más sobresalientes de la zona africana investigada” (Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández, 2003:50).

Al igual que el trabajo de Njok (1979), el de Azurmendi Ayerbe (1983) en el País Vasco se ve influido por el modelo de Mackey y en él se percibe también la consideración del medio en el que se desarrolla la investigación en la selección de los CI. Así, encontramos centros como *La naturaleza*, *Las vacaciones*, *Agricultura y vegetales*, *Ganadería y animales*, *Pesca y peces*, junto con *Relaciones familiares y no familiares*, *Deportes (prendas y objetos utilizados)*, *Acciones cotidianas* y *Dinero, bancos, comercio*.

Por su parte, López Morales (1973) emplea una nómina de 10 CI para el primer trabajo sobre disponibilidad realizado en la zona metropolitana de San Juan de Puerto Rico: prescinde de los centros 06, 08, 09, 10, 11, 13, 15 y 16, y añade *Materiales de construcción* y *Naturaleza*. Los mismos estímulos se utilizarán en las investigaciones de Román (1985) en Puerto Rico y de Mena Osorio (1986) y Echeverría (1991) en Chile.

En su tesis doctoral sobre el léxico disponible de Puerto Rico, Butrón (1987) mantiene *Naturaleza* e incorpora un nuevo campo nocional, *Los colores*, para cotejar sus resultados con los obtenidos por Justo Hernández (1986) en México, en un estudio sobre la disponibilidad léxica de los vocablos que designan colores. En este trabajo la autora utiliza diez centros de interés: *01 Ropa*, *02 Zapatos*, *03 Cosméticos*, *04 Automóviles*, *05 Anuncios comerciales*, *06 Mochilas, maletas, bolsas*, *07 Muebles*, *08 Tapices y alfombras*, *09 Pintura de la casa (exterior e interior)* y *10 Vestido*.

*Los colores* (o simplemente *Colores*) se convierte a partir de entonces en un centro de interés recurrente en los trabajos de léxico disponible<sup>112</sup>: así, Benítez (1992) lo incorpora en su estudio de la sintopía madrileña, igual que Etxebarria (1996) en el País Vasco, Samper y Hernández (1997) en Gran Canaria, Mateo García (1998) en Almería, Paredes (2001) en Alcalá de Henares y su comarca, Serrano Zapata (2003) en Lérida, Arnal *et al.* (2004) en Aragón, Ayora Esteban (2006) en Ceuta, López Meirama (2008) en Galicia, Llopis Rodrigo y Gómez Devís (2010) en el léxico disponible del catalán en Valencia o Jiménez Berrio (2013) en su trabajo con inmigrantes escolares, entre otros (véase la tabla 50). La incorporación de esta área temática se debe, según López Morales y García Marcos (1995:70), a que alude a “un aspecto básico de la verbalización de la percepción del entorno, de constante referencia desde los trabajos de los antropólogos lingüistas para el examen de las relaciones lengua / pensamiento / realidad”.

---

<sup>112</sup> A raíz de este CI Ahumada (2006:15) comenta que “dada la incidencia en estudios precedentes, ha acabado por convertirse en un clásico de los estudios de disponibilidad”.

En el ámbito mexicano, Cañizal Arévalo (1987) decidió trabajar con seis estímulos temáticos, entre ellos, *Defectos físicos y morales*, con la finalidad de obtener adjetivos. Este mismo propósito fue el que llevó a Ruiz Basto (1987) a adoptar el CI propuesto por Cañizal Arévalo, ampliándolo con la etiqueta *Defectos y cualidades físicas y morales*.

También en México y con la misma intención de captar vocablos de categoría gramatical diferente al sustantivo, López Chávez (1994) plantea directamente los rótulos *Adjetivos* —que usarán, entre otros, Guerra, Paredes y Gómez (2004) en la comunidad de Madrid— y *Verbos*, al igual que Camarena Ortiz (2010). Según reconoce él mismo, estos centros de interés “se diferencian de los otros por estimular no la producción de vocablos cercanos semánticamente sino la de vocablos agrupados bajo una clase de palabras determinada” (López Chávez, 1994:69), por lo que cabría dudar de su naturaleza temática.

En el área chilena, Vargas Sandoval (1991) sustituye los CI tradicionales por los centros abstractos *01 Arte*, *02 Derecho*, *03 Economía*, *04 Política*, *05 Sentimientos* y *06 Teología*. Algunos de estos campos asociativos han sido retomados en otras investigaciones, especialmente en las de Valencia y Echeverría, quienes asumen el CI 01 bajo la etiqueta de *Las artes* y el 03 bajo el nombre de *La actividad económica* en su estudio de 1999, así como el 04, que ya había sido planteado por Dimitrijévic (1969). Igualmente, su CI *Mundo espiritual*<sup>113</sup> puede considerarse próximo al 06 de Vargas Sandoval. Tanto en ese trabajo como en otros posteriores, Valencia y Echeverría incorporan además otros CI novedosos como *Plantas y animales*, *Ciencia y tecnología*, *Procesos mentales* y *Problemas de ambiente* (Valencia y Echeverría, 1999; Echeverría, 2001 y 2002)<sup>114</sup>.

---

<sup>113</sup> Zubanov (2005 *apud* Hernández Muñoz, 2007) también contempla este CI, así como Ferreira (2006).

<sup>114</sup> Usan un total de 18 CI. Son los siguientes: 1) *Partes del cuerpo*, 2) *Ropa y calzado*, 3) *La casa*, 4) *Muebles*, 5) *Alimentos*, 6) *La cocina*, 7) *Medios de transporte*, 8) *Trabajos de campo y jardín*, 9) *Plantas y animales*, 10) *Juegos y entretenimientos*, 11) *Profesiones y oficios*, 12) *La política*, 13) *La actividad económica*, 14) *Las artes*, 15) *Ciencia y tecnología*, 16) *Mundo espiritual*, 17) *Procesos mentales* y 18) *Problemas de ambiente*. En la aplicación Windows *Vocabulario disponible* (Echeverría, 2001

Este último centro de interés lo retoma Urrutia (2001) en su tesis de maestría, en la que se ocupa de la relación entre edad y acceso léxico en tres grupos de informantes (10 jóvenes, 10 adultos y 10 adultos mayores) de nivel sociocultural bajo. Además de *Problemas del ambiente*, la autora emplea *Animales* (presente en el *Proyecto Panhispánico*), *Salud y enfermedades*, y *Sentimientos y emociones*. Este campo asociativo supone una reformulación del CI 05 de Vargas Sandoval (*Sentimientos*) y aparece también en el trabajo de Urzúa (2005), así como en el de Guerra, Paredes y Gómez (2004), en Madrid, si bien con el título *Sensaciones y sentimientos*.

Por su parte, Romero Rubilar (2000) aplica dos pruebas de disponibilidad al mismo grupo de estudiantes de tercer año de enseñanza media de la ciudad de Concepción, con un lapso de siete meses entre ellas, y utiliza los siguientes CI: *Animales, Alimentos, Muebles, Transportes, Cuerpo Humano, Herramientas, Cocina, Ropa, Naturaleza y Casa*, en la primera encuesta, y *Transportes, Profesiones y Oficios, Mujeres 1 (palabras usadas para referirse a las mujeres), Alimentos, Animales, Naturaleza, Hombres (palabras usadas para referirse a los hombres), Cuerpo Humano, Política y Mujeres 2 (palabras asociadas a las mujeres)*, en la segunda prueba.

Entre las investigaciones que se integran en el *Léxico disponible de España*<sup>115</sup>, algunas han incluido también nuevos centros de interés junto con los dieciséis tradicionales. Así, en Almería, Mateo García (1998) utiliza *Los colores y La mar*, y del mismo modo proceden López Meirama (2008) en Galicia (donde se enuncia como *El mar*) y Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández (2009) en su estudio de disponibilidad con alumnos almerienses de enseñanza media. En opinión de López Morales y García Marcos, el centro de interés *La mar* o *El*

---

y 2002) se emplean básicamente las mismas áreas temáticas, si bien algunas se formulan de manera diferente. Así, se usa *Cuerpo humano*, en lugar de *Partes del cuerpo*; *Campo y jardín* en vez de *Trabajos de campo y jardín*; *Juegos y entretenimientos* por *Juegos y entretenimientos*, y *Economía* —como en Vargas Sandoval (1991)— en lugar de *La actividad económica*.

<sup>115</sup> El proyecto del *Léxico disponible de España*, coordinado por la Universidad de Salamanca, se encuentra ya en una fase muy avanzada de elaboración. Para poder almacenar la gran cantidad de datos del proyecto, el equipo de Salamanca diseñó un nuevo banco de datos exclusivo (dispolex-spain), en el que ya se han introducido los datos procedentes de la mayoría de provincias españolas.

*mar* “aporta un elemento de contraste con los centro de El campo y Trabajos de campo y de jardín que puede resultar de gran rendimiento en una comunidad como la andaluza con un hábitat campesino y marinero fuertemente marcado” (López Morales y García Marcos, 1995:70).

En el léxico disponible de los estudiantes conquenses, Hernández Muñoz (2004) introdujo un campo nocional marcadamente diferente de los dieciséis CI clásicos: *Inteligencia*, un centro de carácter abstracto que registró pocas palabras por informante, pero un número elevado de vocablos, como consecuencia de la dificultad para discernir las lexías que lo integran.

El mismo centro de interés se ha empleado posteriormente en la sintopía de Navarra, donde a los dieciséis tradicionales se sumaron, además, *Colores y Virtudes y defectos*, con la intención de obtener “datos interesantes para estudios psicolingüísticos, sociolingüísticos o dialectales” (Saralegui y Tabernero, 2008:748).

En Huelva, Prado y Galloso (2005, 2008) preguntaron en todos los centros escolares por *La salud* y *Los colores*, pero este último fue sustituido en la localidad de Moguer por *Inmigración*, debido al especial contexto socioeconómico de la zona, y en Ayamonte, por *Portugal e inmigración*, teniendo en cuenta su situación geográfica limítrofe con el Algarve portugués. Con estos estímulos se trataba de detectar “las posibles connotaciones léxicas que estos temas tan próximos y actuales en esos contextos despertaban en los alumnos encuestados” (Prado y Galloso, 2005:26). De manera similar, en las encuestas que Prado, Galloso y Conceição (2010) llevaron a cabo en zonas limítrofes de Andalucía y Extremadura, y Algarve y Alentejo, se añadieron los campos *Portugal* (para las pruebas de los centros españoles) y *España* (para las de los centros portugueses), y de forma análoga procedió Gago (2011) al utilizar *Marruecos* y *España* en las pruebas de disponibilidad en árabe dialectal que recoge en la provincia de Tánger-Arcila.

También en Huelva, concretamente en Ayamonte, Ortolano (2005) incorpora, a los dieciséis CI tradicionales, *La salud* (por mantener las directrices de los



trabajos anteriores en la provincia) y *País vecino*, en alusión a Portugal, para “obtener un vocabulario que fuera propio de la zona a la que pertenecen los hablantes encuestados, o cuyas respuestas reflejaran algún aspecto cultural o sociológico característico de la realidad ayamontina” (Ortolano, 2005:850).

Es también la atención a las condiciones socioculturales de la sintopía estudiada lo que lleva a Ahumada (2006) a incluir el centro *El olivo y el aceite* (además de *Los colores*) en el léxico disponible de Jaén. La incorporación de ese campo nocional se justifica por el relevante papel económico y cultural que esos elementos desempeñan en la sociedad jaenesa.

En Ceuta, Ayora Esteban (2006) asume también el CI *Los colores*, junto con *El mar* —debido a las características de la comunidad estudiada y como ya había hecho Mateo García (1998) en Almería— y *Defectos y cualidades físicos y morales* —igual que Ruiz Basto (1987)— y *Acciones*, con el objetivo de captar adjetivos y verbos, respectivamente.

Pastor y Sánchez (2008) proponen igualmente *El mar* en la sintopía de Granada, para comparar sus resultados con los recogidos en otras provincias, así como *La religión*, un CI abstracto muy próximo al de *Teología* que había utilizado Vargas Sandoval (1991).

Al margen del *Proyecto Panhispánico*, han incluido nuevos centros de interés los estudios que pretenden captar el léxico especializado o los que cuentan con informantes de características diferentes a las de los preuniversitarios que normalmente componen las muestras.

Entre los del primer grupo, destaca la tesis de maestría de Urzúa (2005) sobre el vocabulario propio de la carrera de Ingeniería Civil Matemática. En este trabajo, la investigadora chilena selecciona seis campos nocionales entre todas las subdisciplinas de las matemáticas: *Cálculo*, *Álgebra*, *Estadística*, *Física*, *Ecuación* y *Geometría*; y completa la encuesta con cinco centros de carácter más general, con el fin de comparar los resultados de ambos grupos. Estos eran: *Animales* (contemplado en el *Proyecto*), *Arte* (propuesto por Vargas Sandoval en

1991), *Ciencia y tecnología* (planteado por Dimitrijévic como *Science* en 1969 y por Valencia y Echeverría como *Ciencia y tecnología* en 1999), *Operaciones mentales* —próximo al CI *Procesos mentales* de Valencia y Echeverría (1999)— y *Sentimientos y emociones*, que ya había sido utilizado por Urrutia (2001). En un estudio posterior, Urzúa, Sáez y Echeverría (2006) comparan el léxico especializado de los estudiantes y los docentes de la carrera de Ingeniería Civil Matemática.

Se centran también en el léxico matemático los trabajos integrados en el proyecto *Disponibilidad Léxica Matemática en Estudiantes de Enseñanza Media y su Aplicación en Hipermedios Adaptativos*, dirigido por Pedro Salcedo Lagos en la Universidad de Concepción (Salcedo, Nail y Arzola, 2012; López Zapata, 2012; Salcedo, Ferreira y Barrientos, 2013; Faúndez, Lavín y Orrego, 2013; Cuevas y Rozas, 2013; Salcedo, Ferreira y del Valle, 2014). En este marco, se ha analizado el léxico disponible de 1557 alumnos chilenos en siete centros de interés (cuatro específicos —*Datos y azar*, *Números*, *Álgebra* y *Geometría*— y tres generales: *Medios de transporte*, *Ciudad*, *La cocina y sus utensilios*) a través de un *software online* (<http://www.lexmath.com>) específicamente diseñado para esta investigación<sup>116</sup> (Salcedo, Ferreira y del Valle, 2014).

*LexMath* permite encuestar a los alumnos y determinar automáticamente todos los índices cuantitativos asociados (promedio de palabras, número de palabras diferentes, índice de cohesión del CI e índice de disponibilidad léxica de cada palabra), de manera similar a como funciona la aplicación *Vocabulario disponible* (Echeverría, 2001 y 2002). Este otro *software*, desarrollado también en la Universidad de Concepción para el ámbito de la enseñanza media chilena, consta de tres partes (*Introducción*, *Diagnóstico* y *Tareas*) y permite la evaluación y práctica del vocabulario referido a dieciocho áreas temáticas de carácter

---

<sup>116</sup> Aunque las 1557 encuestas se han analizado a través de *LexMath*, se recogieron de forma tradicional, mediante pruebas escritas manualmente, debido a que en el momento en que se recogieron los datos no se había desarrollado todavía esa herramienta *online* (Salcedo, Ferreira y del Valle, 2014:13).

general<sup>117</sup>. Terminadas las encuestas, el programa informa del rendimiento del estudiante y lo compara con el promedio nacional, señala las posibles omisiones de términos muy disponibles tras comparar las respuestas del usuario con las de la base de datos y marca la posibilidad de que algunas respuestas no pertenezcan al campo nocional planteado si no se encuentran registradas en la base de datos (Echeverría, 2001 y 2002).

A diferencia de este *software*, *LexMath* cuenta además con herramientas para generar automáticamente grafos que muestran las relaciones semánticas más relevantes que se forman entre las palabras más frecuentes, igual que el programa informático *DispoGrafo*, desarrollado también en la Universidad de Concepción (Echeverría, Vargas, Urzúa y Ferreira, 2008).

Persigue igualmente la recogida del léxico especializado el estudio de Guerra Salas y Gómez Sánchez (2004). En este caso, se aplica la metodología de la disponibilidad para la recogida y posterior análisis del léxico de los medios de comunicación, con el objetivo de incorporarlo en las clases de comunicación de estudiantes extranjeros, y se utilizan tres nuevos campos asociativos: *Prensa*, *Radio* y *Televisión*.

En esta misma línea se encuentra también el trabajo de Navarro (2011), en el que se pretende captar el vocabulario específico del campo de la fisioterapia a través de catorce centros de interés (*Signos y síntomas*, *Pruebas de valoración*, *Patologías*, *Diagnóstico*, *Agentes y medios terapéuticos*, *Técnicas y métodos*, *Tratamiento*, *Recursos materiales*, *Prevención*, *Rehabilitación*, *Campos de actuación terapéutica*, *Salud*, *Paciente* y *Profesiones sanitarias*) y el de Alba (2007) en la República Dominicana, donde se plantea el CI *Béisbol* para estudiar la adaptación fonética y la integración morfológica de los anglicismos referidos a esa área nocional.

---

<sup>117</sup> Como ya se ha señalado (nota 114), estos CI se corresponden básicamente con los utilizados en Valencia y Echeverría (1999). Son los siguientes: *Cuerpo humano*, *Ropa y calzado*, *La casa*, *Muebles*, *Alimentos*, *La cocina*, *Medios de transporte*, *Campo y jardín*, *Plantas y animales*, *Juegos y entretenimientos*, *Profesiones y oficios*, *Política*, *Economía*, *Las artes*, *Ciencia y tecnología*, *Mundo espiritual*, *Procesos mentales* y *Problemas de ambiente*.

Frente a estos trabajos, el de Ríos González (2010) no persigue la obtención del vocabulario especializado de una disciplina o de un ámbito profesional, sino el léxico diferenciador de un sector de la población costarricense. En concreto, se propone caracterizar el léxico juvenil de Costa Rica a través de 512 encuestas de disponibilidad léxica completadas por estudiantes de último año de secundaria y 84 realizadas por funcionarios de la Universidad de Costa Rica mayores de 35 años. En todas ellas se plantean 14 centros de interés: 01 *Saludos*, 02 *Temas de conversación*, 03 *Juegos y diversiones*, 04 *Sexo*, 05 *Tecnología*, 06 *Ropa*, 07 *Despedidas*, 08 *Música*, 09 *Medios de comunicación*, 10 *La familia*, 11 *Delincuencia y asuntos ilegales*, 12 *Vida diaria*, 13 *La muerte* y 14 *Léxico juvenil*.

En cuanto a las investigaciones que trabajan con muestras distintas a las del *Proyecto Panhispánico*, cabe destacar la de Murillo Rojas (1993) con niños preescolares también costarricenses. En este estudio, los centros de interés se sustituyen por estímulos pictóricos que cubren las mismas áreas temáticas que *Profesiones y oficios*, *Partes del cuerpo*, *Medios de transporte*, *Familia* y *Animales*, de manera que se incluye un único campo asociativo ajeno al *Proyecto*, el de *Familia*, que ya había sido propuesto por Victory en 1971 (*Familia/Family*), así como por Azurmendi Ayerbe (1983) bajo el título *Relaciones familiares y no familiares*.

Posteriormente, Sánchez Corrales y Murillo Rojas (2006) profundizan en el análisis del léxico disponible de los preescolares costarricenses en un trabajo en el que emplean diez universos léxicos, entre los que se encuentran *Familia*, *Comunidad* y *Medios de comunicación*. Para su selección, los investigadores toman en consideración los contenidos del programa de preescolar del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (Sánchez Corrales y Murillo Rojas, 2006:12).

Trabaja también con niños López Chávez (2003) en un estudio en el que compara el léxico que emplean los escolares en diversas redacciones con los listados de disponibilidad léxica de dieciséis centros de interés, entre los que incluye *Electricidad y aire acondicionado*, *La naturaleza* y *Diversiones y deportes* (en el fondo, reformulaciones de los CI clásicos 08, 10 y 14, respectivamente).

Asimismo, en su investigación con adolescentes de entre 15 y 17 años de la ciudad de Chicago, Moreno-Fernández (2007) emplea veinte centros de interés. A los dieciséis tradicionales añade *Los colores, Vida y familia, Salud y enfermedades* y *Árboles y plantas*.

En este grupo se incluiría también el trabajo de Borrego Nieto y Fernández Juncal (2002) con hablantes cántabros de la tercera edad y del mundo rural, en el que se usan diez campos nocionales, entre los que se incorporan *Agricultura y ganadería* y *La pesca*, con la finalidad de adaptarse a la comunidad a la que se aplica la encuesta. También en Cantabria, García Casero (2013) incluye un centro similar a este último, *El mar (pesca y peces)*, en su estudio sobre el léxico disponible de estudiantes de 4º de ESO en Santander.

Por otro lado, suelen emplear también nuevos centros de interés las investigaciones en las que se aplica el test de disponibilidad a hablantes de una lengua extranjera. Entre las que se ocupan del léxico disponible de estudiantes de ELE, algunas siguen manteniendo las pautas metodológicas del *Proyecto Panhispánico* (Carcedo González, 2000b; Samper Hernández, 2001a; López González, 2010; Sandu, 2012; Serfati y Aabidi, 2012; González Fernández, 2013), pero son muchas las que proponen nuevos planteamientos para los estímulos empleados (Sánchez Gómez, 2006; Rodríguez Menduiña, 2006; Frey Pereyra, 2007; Šifrar Kalan, 2009, 2014; Sánchez-Saus Laserna, 2011; Caggiula, 2013; De Zuccalà, 2014; Gamazo Carretero, 2014, etc.). En este grupo se incluyen además las que analizan la disponibilidad léxica en ELE en el colectivo de los inmigrantes (Fernández-Merino, 2010, 2013; Jiménez Berrio, 2013). Todas ellas se revisan en detalle en 4.1.

En cuanto a los trabajos de disponibilidad en otras lenguas extranjeras, destacan los emprendidos desde el proyecto de la Universidad Nacional Autónoma de México *Estudios de Léxico Disponible* dirigido por la Dra. Marisela Colín Rodea. Este proyecto tiene por objetivo conocer el léxico disponible de los alumnos del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM (el CELE) y cuenta con estudios sobre diversas lenguas que se imparten en él. Por ejemplo, en el de Camarena Ortiz (2010) se analizan los errores

producidos por 13 alumnos de portugués en una encuesta de disponibilidad con los centros de interés *Partes del cuerpo, Ropa, Alimentos, Cosas de la escuela, Ciudad, Campo, Transportes, Animales, Distracciones, Profesiones, Colores, Medios de comunicación, Sensaciones, Adjetivos, Vocabulario especializado de su carrera y Verbos*<sup>118</sup>.

Fuera de este proyecto, en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Ferreira (2006) compara el léxico disponible de los estudiantes de inglés como L2 en niveles avanzados y de los hablantes nativos, y se sirve para ello de diez centros de interés. El autor distingue entre centros de interés “básicos” (categorías semánticas que se obtienen en un nivel inicial: *Body parts, Food and drink, Entertainment, Clothes* y *Holidays*) y “especializados”, de uso menos frecuente y, por ello, introducidos en cursos avanzados o superiores en la enseñanza de segundas lenguas: *Economy and finances, Terrorism and crime, Politics, Pollution and the environment* y *Health and Medicine*.

En este mismo ámbito, Germany y Cartes (2000) emplean los CI *Food, Human body* y *House* con una muestra de 100 alumnos de primer año de enseñanza media que estudian inglés como segunda lengua en la enseñanza formal de la Octava Región de Chile y analizan la incidencia de la variable «tipo de centro educativo». De manera similar, Fernández Fontecha (2010) estudia la producción léxica de un grupo de aprendices de inglés de 2º de ESO y, junto a centros de interés tradicionales como *Parts of the body* o *Food and drink*, emplea otros totalmente novedosos como *The earth*.

En definitiva, la adición de nuevos estímulos temáticos en los diversos trabajos de disponibilidad léxica responde, por un lado, a la intención de subsanar las carencias detectadas en la nómina de dieciséis centros tradicionales y, por otro, a la necesidad de adaptarse a los objetivos concretos de cada investigación.

---

<sup>118</sup> Otro trabajo adscrito a este proyecto es, por ejemplo, el de Colín, Byer, Alfaro, Herrera, Cervantes y Camarena (2011), en el que se estudian los vocablos de los CI *Campo* y *Ciudad* recogidos en algunos diccionarios del *Corpus Multilingüe de Léxico Disponible* de los alumnos del CELE. Se analiza su categoría gramatical, se clasifican en subcampos semánticos y se comparan con textos escritos por los mismos informantes sobre el tema campo-ciudad y su punto de vista.

### 3.2.3. Otras propuestas

Junto a la adición de centros de interés, en varios trabajos se ha optado por prescindir de algunos de los contemplados por los autores del *Français Fondamental*, especialmente de los centros *06 Objetos colocados en la mesa para la comida*, *09 Calefacción e iluminación* y *13 Trabajos del campo y del jardín*.

Según su presencia en los distintos trabajos de disponibilidad, Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández (2003:55) establecen tres grupos con los centros de interés clásicos. El primer grupo está formado por aquellos estímulos que han estado presentes en prácticamente todas las investigaciones previas al *Proyecto*: *01 Partes del cuerpo*, *02 La ropa*, *03 Partes de la casa (sin los muebles)*, *05 Alimentos y bebidas*, *12 Medios de transporte*, *14 Los animales* y *15 Juegos y distracciones*. El segundo lo integran los CI de aparición media: *04 Los muebles de la casa*, *07 La cocina y sus utensilios*, *08 La escuela: muebles y materiales*, *10 La ciudad*, *11 El campo*, *13 Trabajos del campo y del jardín* y *16 Profesiones y oficios*. Y el tercero está compuesto por *06 Objetos colocados en la mesa para la comida* y *09 Calefacción e iluminación*, los centros menos contemplados en los estudios y que presentan un alcance semántico más concreto.

Por otra parte, algunos investigadores han propuesto cambios en la forma de entender el propio concepto de ‘centro de interés’. Así, según Galisson (1979), los CI deberían sustituirse por lo que él denomina *temas de predilección* (*thèmes de prédilection*), definidos como los dominios de la experiencia que el individuo utiliza como lugar de intercambio privilegiado o sobre los que ejerce de forma preferente su reflexión (Galisson, 1979:6). A diferencia de los centros de interés, los temas de predilección no los propone el investigador, sino que se obtienen a través de una encuesta (*l'enquête psycho-sociale*) que se aplica a un público semejante (en edad, nivel de escolarización, nacionalidad, etc.) al que va destinada la selección léxica<sup>119</sup>.

---

<sup>119</sup> Este cuestionario contiene preguntas como “Mes sports préférés sont... (3 réponses au maximum)” o “J’aime lire: 1. beaucoup, 2. un peu, 3. pas du tout” (Galisson, 1979:46).

En realidad, Galisson preconizó una disponibilidad que difería de la propuesta por Michéa en el *Français Fondamental*, tanto en el proceso de recogida de los datos como en la naturaleza de las unidades léxicas inventariadas. En su opinión, los trabajos de disponibilidad clásica que siguieron los pasos de aquel lexicólogo francés se basaron en una disponibilidad de tipo “nominal” (y, por ello, solo parcialmente temática) y en una disponibilidad no asociativa, puesto que los vocablos que proponía el *Français Fondamental* estaban aislados<sup>120</sup>.

En cambio, la disponibilidad que presenta Galisson tras sus investigaciones es tanto temática como asociativa: no solo se limita a obtener sustantivos, sino que busca todos los vocablos directa o indirectamente relacionados con un dominio de la experiencia. Los vocablos directamente ligados a la evocación de un dominio dado, *vocables thématisés*<sup>121</sup>, serían los sustantivos y los verbos que afloran en los hablantes cuando tratan un tema determinado, y los vocablos que se vinculan indirectamente, *vocables associés*, serían los adjetivos, los adverbios y las diversas expresiones que los hablantes añaden a los sustantivos y verbos tematizados<sup>122</sup>.

Para obtener ambos tipos de vocablos, Galisson propone realizar una encuesta léxica dividida en varias sesiones. En primer lugar, se realizaría una encuesta lexemática, en la que los informantes tienen que enumerar las palabras que se necesitarían en una conversación sobre un tema determinado (por ejemplo, la música). Días más tarde, cuando los vocablos obtenidos en la primera encuesta ya se han ordenado según su frecuencia, se celebraría una segunda sesión en la que se aplica una encuesta sintagmática (colocacional) y

---

<sup>120</sup> Este rasgo del *Français Fondamental* y de los trabajos clásicos de disponibilidad supone para Galisson una grave limitación desde un punto de vista didáctico: “Tout vocable isolé est non fonctionnel et non didactique. Non fonctionnel parce qu’il est livré sans distribution [...]. Non didactique parce qu’un vocable sans distribution est inutile et voué à l’oubli, dans la mesure où la distribution conditionne totalement l’accès à l’usage et très largement l’accès au sens” (Galisson, 1979:58).

<sup>121</sup> Distingue entre *vocabulaires thématisés* (todos los vocablos útiles para la evocación de un tema) y *vocabulaires thématiques* (los vocablos específicos de un tema) (Galisson, 1979:15).

<sup>122</sup> Por ejemplo, *avión*, *tren* o *viajar* serían *vocables thématisés* vinculados a la evocación de *Medios de transporte*. *Rápido* sería un *vocable associé*, vinculado a la evocación de *avión* o *tren*, y *cómodamente*, a la de *viajar* (Galisson, 1979:57).



otra paradigmática (correlacional), para obtener los *vocables associés*. En la encuesta de *disponibilité syntagmatique* se plantea: “Quels sont les *verbes* et les *adjectifs* qui vous viennent spontanément à l’esprit pour être employés avec les *substantifs* suivants [...]? Quels sont les *substantifs*, les *adverbes* en -ment et les *expressions* qui vous viennent spontanément à l’esprit pour être employés avec les *verbes* suivants [...]?” (Galisson, 1979:35, nota 53). Y en la de “*disponibilité paradigmaticque*: Quels sont les *mots* appartenant au vocabulaire de [...] qui ont un sens voisin de [...]?” (*ibidem*).

Las propuestas de Galisson fueron asumidas por Chaves (1979), quien en su tesis doctoral sobre la selección léxica en francés como LE llevó a cabo dos encuestas: una primera (*lexématique*) en la que recogió sustantivos y verbos, y otra (*syntagmaticque*) donde, a partir de un núcleo altamente disponible, obtuvo, por una parte, adjetivos y verbos combinados a esos sustantivos más disponibles y, por otra, adjetivos, adverbios y sustantivos vinculados a los verbos más disponibles de la primera encuesta.

Esta disponibilidad tanto temática como asociativa presenta la ventaja de que logra captar diferentes clases de palabras y de que los vocablos que propone no están aislados, pero, como contrapartida, resta espontaneidad a los resultados obtenidos al solicitar que las respuestas pertenezcan a una determinada categoría gramatical y pone en juego otro nivel de representación, con lo que el acceso a las unidades léxicas pertinentes es, en este caso, notablemente diferente del proceso habitual de producción de vocablos disponibles (véase 1.2).

Otras propuestas están relacionadas con el propósito de trabajar con centros de carácter más o menos difuso. Así, según se apunta en 3.1.2, Victory (1971) señala que los estímulos más largos, como *Objetos colocados en la mesa para la comida*, restringen el pensamiento del informante a áreas muy limitadas, impidiendo que la producción léxica remita a conceptos relacionados subjetivamente con el centro de interés. En definitiva, se muestra partidario de centros más abiertos, que den cabida al léxico asociativo:

To be specific: a center-of-interest such as DINNER TABLE would allow freedom of thinking to an extent that lexical items of an abstract nature would also be anticipated; viz., happiness, conversation, togetherness, love, etc. (in addition to material objects found at the dinner table), while a center of-interest as specifically descriptive as the one in French in question limits the examinee to objective thinking alone (Victery, 1971:19).

Por el contrario, Izquierdo Gil (2003:422) plantea que algunos centros de interés tratados en los actuales estudios de disponibilidad resultan demasiado amplios y que, por ejemplo, *La escuela* podría materializarse en diversos microsistemas semánticos como los siguientes: a) las asignaturas, b) los objetos y muebles del aula y c) las acciones en el aula. Esta posibilidad de operar parcelaciones en el interior de ciertos campos semánticos ya había sido señalada por otros autores como Chaves (1979), que divide el CI *Jeux et distractions* del *Français Fondamental* en *Sports*, *Sports et installations sportives* y *Spectacles*, en su estudio de disponibilidad léxica con adolescentes, o por Giovannini *et al.* (1996:59), que fragmentan el campo semántico de *La medicina* en: a) tipos de médicos, b) medicinas, c) lugares donde se atiende a los pacientes y d) tipos de enfermedades, accidentes, etc.

En la misma línea, Samper Padilla, Bellón y Samper Hernández (2003) hacen la siguiente observación con respecto a la dispersión que presentan algunos de los campos nocionales ajenos al *Proyecto*, como *Procesos mentales* o *Mundo espiritual*:

Cabría plantearse si estas áreas asociativas no serían más cerradas si se hiciera más concreta su referencia. Por ejemplo, es muy probable que hubiera más coincidencia en las respuestas si en lugar de ‘Las artes’ el estímulo fuera ‘Pintura’ o ‘Cine’ (Samper Padilla, Bellón y Samper Hernández, 2003:108, nota 44).

No obstante, la conveniencia de plantear centros de interés más o menos concretos dependerá del tipo de investigación. Tal y como señala Hernández Muñoz (2005:296, nota 209), el uso de centros compactos facilita los procesos de edición (en un centro cerrado, resulta más fácil decidir qué palabras pertenecen o no al campo semántico correspondiente), pero, como

contrapartida, en estos CI se pierde el léxico asociativo —susceptible de interesantes análisis—, y se dificulta la evocación de algunas clases de palabras como los adjetivos o los verbos. El problema que se ha de resolver es, en realidad, el de fijar cuáles son los objetivos de la ampliación del léxico disponible, esto es, determinar qué vocabulario se pretende captar y para qué finalidad.

### **3.3. Aproximación al estudio de los centros de interés bajo el paradigma cognitivo**

#### **3.3.1. El proceso de categorización**

En el marco de las ciencias cognitivas, este fenómeno se concibe como un proceso mental de organización del pensamiento, esto es, un mecanismo de clasificación de la información obtenida de la aprehensión a la realidad, que permite al conocimiento humano dar sentido a la experiencia. “Categories are *kinds*, and categorization occurs when the same output occurs with the same *kind* of input, rather than the same input” (Harnad, 2005:22).

Este proceso, “by which distinct entities are treated as equivalent, is one of the most fundamental and pervasive cognitive activities” (Wilson y Keil, 2001:104), y de ahí el gran interés que ha generado. Además de la lingüística, la psicología, la antropología, la filosofía, la inteligencia artificial y la neurología se han preocupado por cómo categoriza el ser humano: por cómo se crean todo tipo de categorías (no solo lingüísticas, sino también culturales, preceptuales, etc.), por cómo se estructuran internamente, por qué tipo de relaciones se establecen entre ellas, por cómo evolucionan, por cómo se deterioran, etc.

Hernández Muñoz (2007) expone las distintas perspectivas desde las que se ha abordado el estudio de la formación de categorías:

[...] como sistema de razonamiento humano (Lakoff 1987, Solomon, Medin y Lynch 1999), otros se han centrado en las manifestaciones antropológicas y culturales (Berlin y Kay 1969), otros exclusivamente en las implicaciones cognitivo-conceptuales (Rosch 1973, Rosch, Mervis, Gray, Johnson, Boyes-Braen 1976, 1978, Rosch y Mervis 1995) o en las que atañen meramente a la semántica léxica (Kleiber 1995).

Los presupuestos de la categorización aparecen implícitos en la tarea de la disponibilidad desde sus inicios. Ya Michéa (*apud* Romero Rubilar, 2000:139) señalaba que la capacidad de evocación de un informante al enfrentarse a los centros de interés está determinada no solo por variables sociales, geográficas y culturales, sino también por su aptitud para reducir la diversidad de objetos a un menor número de clases lógicas.

La categorización nos permite simplificar la infinitud de lo real a través de dos procedimientos complementarios: la generalización o abstracción, y la discriminación<sup>123</sup>. El primero nos habilita para sobrepasar el nivel de las entidades individuales, evitando así una realidad caótica y constantemente nueva que nos impediría llegar a una estructuración conceptual. En palabras de Smith y Medin (1981), sin este procedimiento nos veríamos envueltos “en la absoluta diversidad de nuestra experiencia y seríamos incapaces de recordar durante más de una fracción de segundo aquello que encontraríamos” (Smith y Medin, 1981:1). La discriminación nos permite distinguir la variedad del mundo exterior: si no discrimináramos, todo sería uno y tampoco habría pensamiento.

La comprensión de la realidad es posible, por tanto, a partir de este conjunto de operaciones cognitivas complejas, y al mismo tiempo elementales, que denominamos categorización. La posibilidad de categorizar los estímulos que provienen del exterior “nos facilita el proceso de adaptación a la realidad,

---

<sup>123</sup> Crespo (1997:188) se refiere a estos dos procedimientos como *principio de inducción* y *principio de adaptación*, respectivamente.

evitamos así que cada nuevo evento sea vivido como nuevo y por tanto la necesidad de un aprendizaje continuo” (Téllez, 2005:85)<sup>124</sup>.

La concepción del lenguaje como una capacidad integrada en la cognición, que se sirve de sus mecanismos generales, y de la categorización como un proceso mental de sistematización de los datos obtenidos a partir de la aprehensión al mundo exterior propicia que las categorías lingüísticas, y por tanto las semánticas, que son las que aquí nos interesan, no se consideren autónomas respecto a la organización conceptual general y a los mecanismos de procesamiento (Gibbs, 1996:31).

Por otro lado, desde los estudios de adquisición del lenguaje, se ha comprobado que incluso las palabras más tempranas designan miembros de categorías bien organizadas (Koenig y Woodward, 2007:621). Huttenlocher y Smiley (1987), en un estudio pionero, analizaron las producciones espontáneas de niños de un año y encontraron que, en la mayoría de los casos, estos utilizaban los nombres para designar a los miembros de la categoría taxonómica apropiada. De esta forma desmontaron la tesis de que la relación entre palabras y conceptos era un logro relativamente tardío en el desarrollo.

Según Balaban y Waxman (1997:24), las palabras funcionan como “invitaciones” para formar categorías y para atender a las regularidades que determinan tipos de afiliaciones. En un estudio anterior, Waxman y Markow (1995) mostraron que una nueva etiqueta aplicada a los miembros de la misma categoría superordinada puede facilitar la formación de una categoría superordinada a los doce meses de edad<sup>125</sup>. Por tanto, incluso en los niños

---

<sup>124</sup> Asimismo, se ha demostrado que la categorización constituye una estrategia de organización del material aprendido a la hora de recordarlo. Bousfield (1953 *apud* Garzón y Seoane, 1982:127) pedía a los sujetos que recordaran las listas de palabras de diferentes categorías que previamente les había mostrado —técnica de recuerdo libre—, y descubrió que cuando lo hacían, organizaban las palabras por su pertenencia a las diferentes categorías.

<sup>125</sup> El experimento llevado a cabo por Waxman y Markow consistía en lo siguiente: en primer lugar, se les presentaba a los niños un conjunto de objetos para que se familiarizaran con ellos; después, se les dejaba que eligieran entre jugar con otro miembro de la misma

más pequeños que están empezando a producir sus primeras palabras, existe una estrecha relación entre los nombres y las categorías conceptuales.

En esta misma línea, Graham, Kilbreath y Welder (2004) llevaron a cabo un experimento con niños de 13 meses de edad en el que comprobaron que cuando observaban objetos dispares a los que se les daba el mismo nombre, resultaba más probable que asumieran que compartían una propiedad no visible que cuando no se les daba nombre o cuando se les daban nombres distintos. En definitiva, demostraron que los niños de esa edad pueden usar el lenguaje para categorizar objetos de maneras no obvias.

Específicamente, parece que el aprendizaje de nombres contables puede cambiar la forma en que los niños categorizan: la presencia de un nombre contable les induce a buscar propiedades comunes entre los ejemplares y acelera, consecuentemente, el proceso de categorización (Fulkerson y Haaf, 2003). Tanto en el nivel básico como en el superordinado, los nombres contables favorecen la búsqueda de regularidades entre los ejemplares y la formación de categorías.

Varios estudios han puesto de manifiesto que hacia el final del primer año los niños empiezan a usar representaciones de conceptos “sortales”<sup>126</sup> para establecer cuántos objetos distintos hay en un evento (Xu, 2007:630-631), y de ahí que ante distintos tipos de objetos, esperen distintas etiquetas. La forma se

---

categoría o con un objeto de una nueva categoría superordinada. Se incluían tres condiciones experimentales: una en que los niños escuchaban un nombre durante el período de familiarización, una en que escuchaban un adjetivo y otra en que simplemente se llamaba su atención sobre los objetos mediante la oración *See here*.

<sup>126</sup> El término *sortal* no aparece registrado en el DRAE. Se trata de un anglicismo empleado especialmente en el ámbito de la filosofía y de la lógica (Honderich, 2001; Arrieta, 2001) que hace referencia a los conceptos que sostienen a los predicados contables. “A sortal is a concept which provides criteria for individuation and numerical identity. Criteria for individuation are the basis for counting [...]. Criteria for numerical identity (in the sense of one and the same one) are the basis for tracking individuals through time and space” (Uller *et al.*, 1997:665). En psicología cognitiva estos conceptos reciben el nombre de *kind concepts*.

ha revelado como una propiedad importante a la hora de formar clases<sup>127</sup> (Landau *et al.*, 1988; Diesendruck y Bloom, 2003) y ya los niños de nueve meses presumen que los objetos que difieren en su forma poseen distintos nombres (Balaban y Waxman, 1997).

En definitiva, se ha comprobado que los niños, durante el período prelingüístico<sup>128</sup>, tienen cierta habilidad para categorizar los objetos de su alrededor y que pueden usar la similitud perceptual para hacer adivinaciones sobre propiedades no obvias de los objetos. Cuando un nombre contable es usado para referirse a un objeto, el niño asume que el nombre se refiere a un tipo de objeto. Por tanto, si otro objeto es referido con el mismo nombre, dará por sentado que es un miembro de la misma clase y deducirá que es probable que tenga las mismas propiedades internas no obvias, mientras que si otro objeto es referido con otro nombre contable supondrá que pertenece a otra clase y que no puede ser el mismo objeto que el primero.

Otra perspectiva desde la que se ha abordado el fenómeno de la categorización ha consistido en la búsqueda de sus correlatos físicos. Para ello, se han empleado principalmente dos procedimientos: el neuropsicológico, que consiste en la observación de los cambios cognoscitivos asociados con patologías cerebrales focales, y el neuroradiológico, un método experimental en el que se analiza el patrón de activación cerebral durante diferentes tareas intelectuales. La estimulación o inactivación cerebral (anestesia selectiva) también se ha empleado, aunque en menor medida, para determinar si las distintas categorías semánticas tienen diferentes representaciones corticales.

Con el primero se ha demostrado que determinados individuos con daño cerebral o que padecen ciertas enfermedades del sistema nervioso central (SNC), tanto degenerativas como no degenerativas, presentan en algún

---

<sup>127</sup> “The results of all four experiments indicate that 2- and 3-years-olds and adults all weight shape more heavily than they do size or texture” (Landau *et al.*, 1988:299).

<sup>128</sup> El término *prelingüístico* se usa ampliamente en la bibliografía psicolingüística para hacer referencia al período anterior al desarrollo del lenguaje, esto es, previo a la pronunciación de las primeras palabras significativas. Esta fase suele tener lugar en los primeros 10 o 13 meses de vida (Shaffer, 2000:364).

momento un deterioro parcial o total en el conocimiento de un dominio categorial y no en otro (Cuetos, 1999:553; Peraita y Moreno, 2006:492)<sup>129</sup>. De ello se deduce que debe de existir una cierta entidad fisiológica de esas categorías en la memoria semántica (Caramazza, 1998 *apud* Hernández Muñoz, 2007) y que diferentes tipos de categorías se representan básicamente en distintas áreas del cerebro.

Asimismo, diversos estudios experimentales con sujetos sanos han revelado que las distintas categorías semánticas poseen diferentes bases neuroanatómicas, es decir, dependen de diferentes redes de estructuras cerebrales (Warrington y Shallice, 1984; Damasio *et al.*, 1996; Ullman, 2007). En este sentido, Martin y Chao reconocen que “the same regions are active, at least in part, when objects from a category are recognized, named, imagined, and when reading and answering questions about them” (Martin y Chao, 2001:199). Maess *et al.* (2002), en una tarea de denominación de dibujos controlada mediante magnetoencefalografías (*magnetic encephalography*, MEG), encontraron diferencias de activación en la sección media del lóbulo temporal mitad izquierdo entre miembros de la misma categoría y de diferente categoría.

También se ha demostrado que ciertas regiones cerebrales de modalidad específica se activan cuando se procesan distintas categorías. Por ejemplo, en un estudio realizado por Chao y Martin (2000) se comprobó, a través de pruebas de neuroimagen, que cuando los participantes veían objetos manipulables, como un martillo, se activaban las regiones temporales posteriores, esto es, el circuito cerebral que subyace al acto de asir este tipo de objetos. Los investigadores concluyeron que la activación del circuito de prensión establecía una deducción motora acerca de cómo actuar con el objeto percibido. Además, pacientes con daño en esta área (Damasio *et al.*,

---

<sup>129</sup> Algunos autores sostienen la inexistencia de dicho deterioro categorial. La neuropsicología cognitiva de la memoria y del lenguaje vive desde hace unos veinte años un gran debate en torno a esta cuestión, en la que no podemos profundizar. Para una revisión, el lector puede consultar Capitani *et al.* (2003).



1996) o sujetos con estimulación cerebral directa en esta región (Corina *et al.*, 2005) presentan una gran dificultad para denominar este tipo de ítems.

Dentro de esa región temporal posterior, el área ubicada alrededor del surco temporal superior puede tener relevancia para los ítems con movimiento biológico, como animales o humanos, mientras que un área localizada justo debajo de ella, en la corteza temporal media, puede ser más importante para los ítems con movimiento no biológico como las herramientas (Martin y Chao, 2001). También se ha comprobado —en estudios de imágenes mentales— que en la tarea de *naming* de herramientas y acciones se activa la corteza premotora ventral (Grafton *et al.*, 1996; Gerardin *et al.*, 2000; Martin y Chao, 2001).

De manera similar, subregiones específicas del área ventral tempo-occipital, situada justo delante de la corteza visual, e incluso neuronas individuales asociadas a ella, parecen estar especializadas en distintas categorías en las que la forma visual resulta importante, como en la de los animales (Chao *et al.*, 1999; Kreiman *et al.*, 2000).

Tomados en conjunto, los datos ponen de manifiesto que la representación de una categoría se distribuye a través de los sistemas perceptivos y motores del cerebro<sup>130</sup>. En definitiva, los estudios muestran que cada categoría semántica presenta bases neurales diferentes, de lo que podría deducirse “que las categorías (y los centros de interés) no solo son constructos abstractos sino que tienen una base neurológica” (Hernández Muñoz, 2005:53).

En resumen, la categorización se concibe en el marco de las ciencias cognitivas como un proceso mental de organización de la información conseguida de la aprehensión a la realidad que nos permite dar sentido a la experiencia. Incluso los niños más pequeños, que están empezando a producir

---

<sup>130</sup> Los datos apoyan también la idea de que los mecanismos perceptivos intervienen en la representación del conocimiento, hipótesis respaldada a su vez por numerosos estudios comportamentales como el de Stanfield y Zwaan (2001), Pecher *et al.* (2003) o Wu y Barsalou (2009).

sus primeras palabras, son capaces de utilizar el lenguaje para categorizar los elementos que les rodean. Concretamente, parece que ciertas clases de palabras, en especial los nombres contables, invitan a los niños a formar categorías ya en la etapa prelingüística, es decir, guían el proceso de categorización, además de sostener el proceso de individualización y de promover las inferencias inductivas sobre nuevos objetos. Asimismo, los avances en neurociencias han permitido comprobar que este fenómeno tiene un correlato físico, esto es, que las distintas categorías poseen bases neuroanatómicas diferenciadas.

### **3.3.2. Esbozo de una taxonomía de los centros de interés tradicionales**

Desde una perspectiva cognitiva, los estímulos temáticos con los que trabaja la disponibilidad aluden a categorías semánticas de naturaleza dispar. Como ya han señalado diversos autores (Borrego Nieto, 2004; Samper *et al.*, 2006; Hernández Muñoz, 2007), ni su ontogenia, ni su organización interna, ni su alcance son los mismos. Y son estas peculiaridades las que condicionan primeramente los índices de disponibilidad obtenidos, los resultados cuantitativos y los cualitativos (Hernández Muñoz y Borrego Nieto, 2004:1520; Hernández Muñoz, 2004:104, 2005:114, 296).

La obtención del léxico disponible se basa en el principio de que “el nombre mismo de una categoría abre la puerta al conocimiento de la categoría, un conocimiento amplio y variado en función del tipo de categoría” (Smith y Kosslyn, 2008:176). Para establecer qué clase de conocimientos encierran los centros de interés clásicos, partimos de la taxonomía elaborada por Hernández Muñoz (2005:118-140), en la que establece cuatro grupos de CI en función de su organización interna: el de las categorías naturales, el de las categorías bien definidas, el de las categorías *ad hoc* y el de las categorías radiales (véase la tabla 51). La autora encuentra que el modelo que mejor explica la naturaleza de la mayoría de los centros de interés es la teoría de los prototipos —enunciada por Eleanor Rosch y sus colaboradores (Rosch, 1973; Rosch y Mervis, 1975; Rosch, Mervis, Gray, Johnson y Boyes-Braen, 1976; Kleiber, 1995)—, principalmente en su versión estándar.

Sin embargo, esta teoría no funciona como modelo de descripción estructural en todos los CI, pues la categorización es un fenómeno tan complejo que ningún modelo ha sido capaz de dar una respuesta satisfactoria que abarque todas las categorías del conocimiento humano<sup>131</sup>. Por ello, la investigadora ha de recurrir a propuestas teóricas auxiliares: el enfoque clásico, la teoría de los ejemplares (*the exemplar view*), el enfoque del conocimiento (*the knowledge approach*) y los trabajos particulares complementarios de autores como Lakoff sobre algunos tipos concretos de categorías que no encajan en estos modelos generales. Todas estas teorías sobre la categorización se encuadran en el marco del análisis componencial del significado, según el cual, los conceptos se componen de haces de unidades menores denominadas rasgos, que pueden ser de distinta naturaleza: perceptuales, funcionales, microestructurales, convencionales, etc. (Berko y Berstein, 2001:203-204)<sup>132</sup>.

CENTROS DE INTERÉS	ESTRUCTURA INTERNA			
	Bien definidas	Naturales	<i>Ad hoc</i>	Radiales
Partes del cuerpo	X			
La ropa		X		
Partes de la casa		X		
Muebles		X		
Alimentos y bebidas		X		
Objetos colocados encima de la mesa para la comida			X	
La cocina y sus utensilios		X		X
La escuela				X
Calefacción e iluminación		X		

<sup>131</sup> Así lo señalan los autores de *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*: “Is there a single set of principles that applies to all categories? Evidence suggests that there may be important differences among them” (Wilson y Keil, 2001:104).

<sup>132</sup> Aunque el acuerdo no es ni mucho menos unánime, la componencialidad del significado es ampliamente aceptada en la actualidad en la bibliografía psicolingüística (Moss *et al.*, 2007:218). No obstante, autores como Collins y Loftus (1975), Fodor, Garrett, Walter y Parkes (1980), Bierwisch y Schreuder (1992), Roelofs (1997) o Levelt *et al.* (1999) postulan representaciones conceptuales compactas o no analizables, según se expone en el capítulo 1.

CENTROS DE INTERÉS	ESTRUCTURA INTERNA			
	Bien definidas	Naturales	<i>Ad hoc</i>	Radiales
La ciudad				X
El campo				X
Medios de transporte		X		
Trabajos del campo y del jardín		X		
Animales		X		
Juegos y distracciones				X
Profesiones		X		

Tabla 51. Clasificación de los CI según su estructura interna (Hernández Muñoz, 2005)

En la clasificación de los centros de interés que aquí se propone, junto con las teorías de la categorización que sustentan la taxonomía de Hernández Muñoz (2005), se ha tomado en consideración otro modelo de organización del conocimiento, la teoría de los esquemas. Esto da lugar a cinco grupos de centros de interés, según se muestra en la tabla siguiente.

CENTROS DE INTERÉS	ESTRUCTURA INTERNA				
	Bien definidas	Naturales	Derivadas de metas	Radiales	Esquemas
Partes del cuerpo	X				
La ropa		X			
Partes de la casa					X
Muebles		X			
Alimentos y bebidas		X			
Objetos colocados encima de la mesa para la comida			X		
La cocina y sus utensilios		X			X
La escuela					X
Calefacción e iluminación		X			
La ciudad					X
El campo					X
Medios de transporte		X			

CENTROS DE INTERÉS	ESTRUCTURA INTERNA				
	Bien definidas	Naturales	Derivadas de metas	Radiales	Esquemas
Trabajos del campo y del jardín		X			
Animales		X			
Juegos y distracciones				X	
Profesiones		X			

Tabla 52. Clasificación de los CI según su estructura interna

A continuación, se repasan los postulados básicos de los diversos modelos que sustentan esta clasificación y se analiza la organización interna de los distintos grupos de categorías establecidos.

### 3.3.2.1. El enfoque clásico. Categorías bien definidas

La teoría clásica del significado y de la categorización asume que la representación de un concepto está formada por la descripción sinóptica de una clase, más que por un conjunto de descripciones de diferentes subconjuntos o ejemplares de dicha clase.

De acuerdo con la síntesis de Taylor (1989:23-24), este enfoque, de fundamento aristotélico, acepta una serie de supuestos básicos. El primero de ellos es que los ejemplos de un concepto comparten propiedades comunes, que son condiciones necesarias y suficientes para su definición. Es decir, los rasgos que representan una categoría son cada uno de ellos por separado necesarios y, en conjunto, suficientes para definirla. Por ello, la combinación de los rasgos necesarios y suficientes de un concepto recibe el nombre de *rasgos definitorios*. La esencia de las categorías estaría constituida por las propiedades que son ciertas para todos los ejemplares de un concepto. Sin embargo, la dificultad para especificar con precisión los rasgos definitorios de los conceptos ha sido utilizada como argumento en contra de este enfoque (Wittgenstein, 1999).

Asimismo, el enfoque clásico asume que si el concepto X es un subconjunto del concepto Y, los rasgos definitorios de Y están anidados con los de X. Por ejemplo, los rasgos definitorios del concepto de ‘triángulo’ estarán anidados en los de ‘triángulo equilátero’, ya que este concepto supone un subconjunto del anterior. Si esto es así, las representaciones conceptuales deberían estar claramente delimitadas, de tal manera que los juicios sobre si un concepto es un subconjunto de otro deberían ser tajantes y claros, puesto que únicamente tendríamos que comparar las representaciones de los rasgos definitorios. Para decidir acerca de la pertenencia de un objeto a una categoría basta con verificar si posee o no los atributos necesarios y suficientes de esa categoría.

Los rasgos son binarios: las cosas poseen o no poseen un rasgo. Esto significa, y aquí tenemos un tercer supuesto, que las categorías son entidades con fronteras claramente delimitadas, no puede haber casos ambiguos. No obstante, este último postulado, el de los límites categoriales claros o definidos, ha sido refutado a través de estudios como el de Labov (1973) o el de Mc Closkey y Glucksberg (1978), entre otros, que han proporcionado evidencia empírica a favor de que los límites de ciertas categorías son difusos y dependen del contexto, si bien esto no significa que todas las categorías sean difusas y estén mal definidas. En efecto, ciertas categorías, como *triángulos*, se considera que están bien definidas (Ruiz Vargas, 1994:246). Es decir, el modelo de las condiciones necesarias y suficientes es válido para explicar la naturaleza interna de algunas categorías (Kleiber, 1995:177).

De la bipolaridad de los rasgos se deduce también un cuarto supuesto clásico: todos los miembros de una categoría tienen el mismo estatus, puesto que todos poseen las propiedades requeridas por la definición de la categoría. En este sentido, Armstrong, Gleitman y Gleitman (1983) comprobaron que los sujetos eran capaces de otorgar índices de tipicidad a los miembros de categorías bien definidas como *números impares*.

Desde el punto de vista aristotélico se supone también que existe una perfecta correlación entre los atributos dentro de la categoría. Si conocemos la categoría a la que una cosa pertenece, conocemos con completa certeza que

ciertos atributos coocurrirán: los atributos que son condiciones necesarias para la pertenencia a la categoría (*category membership*). Asimismo, el modelo asume, al menos de forma implícita, que los rasgos que definen los conceptos son independientes, es decir, no presupone que existan relaciones entre ellos (Kleiber, 1995:25).

Por último, en cuanto al supuesto computacional, la asignación de ejemplares a una categoría, así como el reconocimiento de los ejemplos como miembros de la misma, sería una cuestión de todo o nada: o pertenece o no pertenece. La falta en el ejemplar de alguno de los rasgos definitorios de la categoría significa su exclusión automática. “Categorization on this model is basically a process of checking to see if the features that are part of a concept are satisfied by the item being categorized” (Laurence y Margolis, 1999:11)<sup>133</sup>.

### Categorías bien definidas

El único centro de interés que responde a la estructura interna de una categoría bien definida es el *01 Partes del cuerpo*. Los miembros de esta categoría semántica comparten una serie de propiedades necesarias y suficientes para su definición, que permiten emitir juicios claros sobre la pertenencia de un ejemplo a la categoría. No existen casos ambiguos: el léxico que registran los informantes ante este estímulo temático pertenece sin duda a la categoría presentada, lo que se traduce, por ejemplo, en una menor dificultad en los procesos de edición de los materiales<sup>134</sup>.

La decisión sobre la pertenencia de un ejemplar a la categoría es una cuestión de todo o nada: si y solo si tal ejemplar puede localizarse en la anatomía humana podemos afirmar que pertenece a la categoría *Partes del cuerpo*. Por

---

<sup>133</sup> Para consultar las críticas a este modelo el lector puede acudir a Kleiber (1995:31-37) o a Laurence y Margolis (1999:14-27).

<sup>134</sup> La mayoría de los investigadores están de acuerdo en que “este centro no presenta serias dificultades a la hora de decidir las entradas que deben considerarse válidas” (Gómez Devís, 2003:82). Afirmaciones similares pueden encontrarse en Samper Padilla (1998), Carcedo (2000b:76), Samper Hernández (2001a:30), Bartol (2004:20) o Hernández Muñoz (2004:36 y 2005:264).

ello, todos los miembros presentan el mismo estatus, no hay grados de centralidad: *brazo* es parte de la categoría del mismo modo que *pierna*, a pesar de que se les puedan asignar distintos valores de tipicidad.

Estas características contribuyen a hacer de este centro de interés uno de los más cerrados y productivos en cuanto al promedio de respuestas por informante. Ante este estímulo temático, los informantes no vacilan en sus respuestas ni tardan en comenzar a escribir, pues se hallan ante una categoría perfectamente delimitada.

Además, a este hecho deben sumarse dos circunstancias favorables. Por un lado, el cuerpo humano es un tema tratado en la enseñanza primaria y secundaria, reciente para la mayoría de los participantes de estas investigaciones y, por otro, en este centro de interés resulta sencillo poner en marcha estrategias que ayudan a evocar el léxico de manera más eficaz: basta con repasar mentalmente el propio cuerpo siguiendo un determinado orden o fijarse en el de los compañeros.

Por ejemplo, la siguiente lista de vocablos fue proporcionada por un informante del colegio privado Intercolegial de León para el *Léxico disponible de España*: *cabeza, cuello, tórax, abdomen, extremidades superiores, extremidades inferiores, piernas, pies, dedos pies, brazo, antebrazo, mano, dedos mano, estómago, bazo, corazón, pulmón, cerebro, huesos, vejiga, pene*. En ella pueden apreciarse las estrategias a las que nos venimos refiriendo: en primer lugar, enumera las partes de la anatomía humana más visibles de arriba abajo —*cabeza, cuello, tórax, abdomen, extremidades superiores, extremidades inferiores*—, y utiliza este mismo criterio para especificar los miembros de dos de los subgrupos creados: *extremidades inferiores (piernas, pies, dedos pies)* y *extremidades superiores (brazo, antebrazo, mano, dedos mano)*. Por último, se ocupa de los órganos internos —*estómago, bazo, corazón, pulmón, cerebro, huesos, vejiga*—, desviándose al final al actualizar la palabra *pene*, sin duda facilitada por la anterior, *vejiga*. Asimismo, se advierte la influencia de la enseñanza académica en la presencia de términos como *tórax, abdomen* o *extremidades*, voces que contribuyen a enriquecer la nómina léxica de este informante.



### 3.3.2.2. El modelo de prototipos y el enfoque de los ejemplares. Categorías naturales

#### El modelo de los prototipos

Frente a la concepción clásica, “aristotélica”, de la categorización, el modelo de los prototipos supone una nueva teoría, en la cual la existencia de propiedades compartidas por todos los miembros de un grupo no se considera requisito indispensable para el establecimiento de una categoría. De las categorías definidas por una lista de condiciones necesarias y suficientes, se pasa a un análisis de categorías llamadas *naturales*, que pretende ante todo describir su organización interna y externa en relación con su funcionalidad. “El proceso de categorización ya no se limita al descubrimiento de una regla de clasificación, sino a señalar co-variaciones y similitudes globales y la formación de prototipos de referencia” (Kleiber, 1995:17-18). No se trata de establecer categorías “verdaderas”, sino de comprender los mecanismos psíquicos por los que establecemos categorías<sup>135</sup>.

El objetivo común de todas las propuestas teóricas de Rosch ha sido el de encontrar una representación para los conceptos que se ajustase a lo que ella considera los dos principios básicos de la categorización humana:

Two general and basic principles are proposed for the formation of categories: The first has to do with the function of category systems and asserts that the task of category is to provide maximum information with the least cognitive effort; the second has to do with the structure of the information rather than as arbitrary or unpredictable attributes (Rosch, 1999:190).

Rosch sostiene que el sistema humano de categorización debe reflejar la estructura del mundo percibido en un conjunto de categorías que aporten un máximo de información con un mínimo de esfuerzo, es decir, empleando el

---

<sup>135</sup> En este sentido se opone también el modelo de prototipos a la teoría semántica clásica, ya que, en realidad, esta no es, como señala Lakoff (1987:71), una teoría acerca de cómo la mente hace que el mundo tenga sentido, sino una teoría acerca de cómo son las cosas en el mundo.

mínimo de recursos cognitivos (principio de economía cognitiva). Asimismo, la estructura del mundo percibido no es aleatoria: los atributos no se combinan con la misma probabilidad. Las categorías reflejan discontinuidades y agrupamientos del mundo perceptual, que posee en sí mismo una estructura correlacional, la cual es el origen de las categorías naturales (Ruiz Vargas, 1994:250).

De acuerdo con la teoría de prototipos, existen dos ejes o dimensiones básicas en el sistema categorial humano: una dimensión horizontal, en la que están organizados los miembros de una misma categoría, y una dimensión vertical, en la que los conceptos están situados jerárquicamente según grados progresivos de abstracción.

a) Dimensión horizontal de las categorías

Por lo que a la dimensión horizontal se refiere, el modelo, en su primera versión, supone que las categorías se vertebran sobre la base de una estructura unitaria central que se denomina prototipo. Las categorías naturales están compuestas por un prototipo de la categoría y por “miembros no prototípicos colocados en un orden que va desde los ejemplares idóneos a los ejemplares menos apropiados” (Rosch, 1975:544).

En principio, el prototipo se define como el ejemplar más idóneo, el mejor caso, el mejor representante o caso central de una categoría; pero incluso en la *versión estándar* —denominación empleada por Kleiber (1995)— existen variaciones considerables en la forma de concebir este concepto. De la definición de prototipo como mejor ejemplar conocido se pasa a entender como la representación mental del caso más idóneo. El prototipo es concebido entonces como una clase de compuesto o amalgama de naturaleza abstracta, formado por los ejemplares más típicos de la categoría. En cierto sentido, puede entenderse como una especie de icono o imagen mental<sup>136</sup>.

---

<sup>136</sup> No obstante, Rosch puntualiza que los prototipos no son necesariamente imágenes mentales, por lo que la analogía no debe llevarse excesivamente lejos.

El modelo fue específicamente desarrollado para dar cuenta del efecto de tipicidad en tareas de categorización semántica observado en diversos experimentos (Rosch, 1973, 1975; Rips *et al.*, 1973). Las personas valoramos los miembros de una categoría como buenos o malos ejemplos porque tenemos representadas mentalmente las categorías en términos de una abstracción basada en los miembros más típicos. Rosch sostuvo que entre el prototipo y los límites de la categoría existe una “dimensión de distancia” que representa el espectro de variación existente entre los ejemplos más típicos de la categoría y los menos típicos. Como el prototipo, la dimensión de tipicidad se supone una abstracción que representa los ejemplares en un rango de variación que va desde el prototipo hasta los límites de la categoría.

Los miembros de una determinada categoría lo son en mayor o menor medida según su grado de representatividad<sup>137</sup>. En consecuencia, no todos los miembros de una categoría tienen el mismo estatus, como reconocía el enfoque clásico. La pertenencia a una categoría ya no es una cuestión de todo o nada, sino más bien una cuestión de grado. De esta consideración se desprende que las fronteras categoriales no son nítidas, no están claramente delimitadas: las categorías tienen límites difusos (Crespo, 2006:406).

El punto de vista global del modelo consiste en considerar que tenemos una idea general de lo que es un concepto, pero que carecemos de una definición clara de los límites de las categorías que nos permita clasificar sin problemas dos conceptos próximos (una taza y un tazón, por ejemplo). El efecto de proporcionar un contexto, como en el experimento de Labov (1973), presumiblemente es sugerir una posible categorización del objeto. Un ejemplar puede ser asignado a una categoría con tal de que tenga algún parecido general con el prototipo de la categoría sugerida por el contexto.

En efecto, el proceso de categorización de un ejemplar, en el modelo de prototipos, se realiza estimando la semejanza global del mismo con los prototipos de diferentes categorías. La categorización se basaría en el parecido

---

<sup>137</sup> La inadecuación de la asociación grado de prototipicidad – grado de pertenencia fue revelada por Armstrong, Gleitman y Gleitman (1983).

general, en vez de en una comparación analítica como sucedía bajo el enfoque clásico. La pertenencia de un ejemplar a una categoría se establece en función de su grado de similitud con el prototipo correspondiente. Cuanto mayor sea la semejanza global entre el ejemplar y el prototipo, menor será el tiempo empleado en el proceso de categorización semántica.

Uno de los principales problemas del modelo<sup>138</sup> es la dificultad para especificar exactamente qué es un prototipo. ¿Qué ocurre, por ejemplo, cuando existen varios prototipos-casos para una misma categoría? Entonces, habría que admitir que la representación de la categoría estaría formada por varias composiciones individuales, lo cual va en contra del principio de economía cognitiva y, además, no asegura que estén recogidas todas las propiedades de la categoría. Asimismo, la concepción del prototipo-objeto y la del prototipo-concepto de ejemplar idóneo suponen la aparición, de forma inevitable, de rasgos no pertinentes para toda la categoría. Habrá atributos pertinentes para *manzana*, por ejemplo, que apenas sean válidos para la categoría *fruta*, de la cual *manzana* es miembro prototípico. En estos casos, las primeras propuestas de Rosch no pueden dar buena cuenta del proceso de categorización.

Ante la dificultad de definir los prototipos, Rosch admite la posible función de las propiedades componentes. La teoría desemboca en una concepción abstracta del prototipo como combinación de atributos o propiedades típicas de una categoría. Ahora bien, se niega de entrada que los rasgos sean las propiedades definitorias de las categorías: se consideran propiedades características que, en su conjunto, representan lo más típico y distintivo de los conceptos. El prototipo se concibe ahora como el conjunto de los rasgos más fuertemente asociados a un concepto.

Además, el modelo presume que los miembros de una categoría no comparten todos los rasgos comunes, según planteaba el enfoque clásico. La relación que los une es una semejanza de familia, esto es, una estructuración que permite a

---

<sup>138</sup> Para otros problemas del modelo véase Laurence y Margolis (1999:33-42) o Kleiber (1995).

los miembros de una misma categoría estar vinculados sin necesidad de poseer una propiedad en común que defina la categoría (Lewandowska-Tomaszczyk, 2007:146). El grado de semejanza de familia de la estructura del conjunto de una categoría vendría dado por el grado en que los rasgos de unos ejemplares se solapan con los de otros ejemplares más o menos típicos. Cuanto más elevado sea el número de atributos compartidos entre dos miembros de una categoría, mayor será el grado de semejanza de familia. El prototipo es el miembro en el que el solapamiento entre los rasgos es mayor.

Por otro lado, el modelo determina que cada uno de los rasgos que forma parte del prototipo está representado mentalmente junto con un peso (*cue validity*) que, a su vez, representa la validez del rasgo como clave de categorización. Este peso indica el grado de distintividad con el que el rasgo está asociado al concepto, es decir, la probabilidad de aparición de una propiedad en un ejemplar de la categoría (Martos, 2006:37). En definitiva, la *cue validity* es un concepto probabilístico introducido por Rosch para operar con el poder predictivo de los rasgos. Un atributo posee una *cue validity* alta para una categoría si un gran número de miembros de la categoría lo poseen y si, además, pocos miembros de otras categorías lo verifican.

La tipicidad se entiende ahora como sigue: los miembros típicos de la categoría son aquellos que poseen la mayoría de los rasgos que tienen mayor validez de clave para la categoría.

La idea de que las categorías tienen límites difusos también está recogida por el modelo en su segunda fase, dado que se tiene en cuenta el posible solapamiento entre las listas de rasgos que representan conceptos distintos. El hecho de que el contexto pueda afectar a los límites de las categorías resulta un poco más problemático. Una posible explicación consiste en suponer que la validez de clave de cada uno de los rasgos particulares puede variar y ajustar su peso dependiendo del contexto. Pero este es un supuesto *ad hoc*, y no está claro ni cómo, ni bajo qué circunstancias tienen lugar estos cambios.

En resumen, la versión estándar del modelo de prototipos en su última fase plantea que las categorías se organizan en torno a un prototipo central entendido como combinación de propiedades típicas. Estas propiedades típicas no son rasgos definitorios de las categorías, y no todos los miembros han de compartirlas. Por el contrario, la relación que los une es de semejanza familiar. El prototipo sigue tomándose como referente para la categorización, convirtiéndose en equivalentes grado de representatividad y grado de pertenencia en las categorías, concebidas como difusas desde el punto de vista de la delimitación.

Sin embargo, la mayoría de las tesis elaboradas para explicar la dimensión horizontal de las categorías que hemos ido enumerando se abandonan a partir de 1978. Los cambios que se producen son tan profundos que dan lugar a la denominada *versión ampliada* (terminología de Kleiber, 1995), la cual no supone tanto una revisión como una ruptura con el modelo teórico anterior.

En primer lugar, la versión ampliada relega el prototipo al rango de efecto. La noción de prototipo como ejemplar idóneo de una categoría permanece, pero como ya no tiene un origen único y puede aparecer incluso en las categorías clásicas, como en la de *números impares*, ya no supone la entidad organizadora de la categoría: se renuncia al principio de estructuración a partir del grado de similitud de los elementos de la categoría respecto al ejemplar prototípico. Las tesis de lo vago de las categorías y de la equivalencia entre grado de representatividad y grado de pertenencia también se abandonan.

Se mantiene, en cambio, la noción de semejanza de familia, que va a ejercer un papel decisivo en la versión revisada. La diferencia fundamental con la versión estándar radica en que los miembros de una categoría no están obligados a poseer al menos un rasgo en común con el prototipo. Para que podamos hablar de semejanza de familia es suficiente —y al mismo tiempo necesario— con que cada miembro de la categoría comparta al menos una propiedad con otro miembro de la misma. La nueva versión de la teoría no implica, por tanto, la existencia de una entidad central con relación a la cual sean evaluados el resto de miembros. La categorización se justifica a través de los lazos de

asociación entre los distintos casos, y no por la relación entre estos y el prototipo:

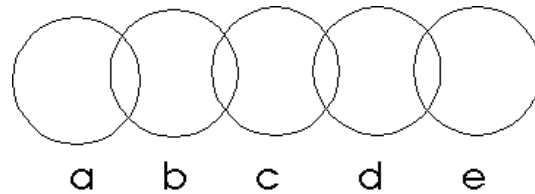


Figura 10. Relación de semejanza de familia  
Fuente: Kleiber (1995)

Esto supone el alejamiento del concepto de prototipo, al que —incluso como fenómeno superficial— se le priva del elemento definitorio de ejemplar reconocido como el más idóneo por los individuos, en beneficio del de simple rasgo central o básico; y por otra parte, implica una ampliación de los ítems polisémicos que, en opinión de Kleiber (1995:176), entraña una asimilación indebida entre categoría conceptual y categoría de sentido.

#### b) Dimensión vertical de las categorías

Rosch sostiene que los conceptos poseen también una estructura vertical, “que define el nivel de inclusividad o de abstracción de la categoría” (Crespo, 2006:408). Rosch y sus colaboradores suponen que las personas utilizan jerarquías para representar en la memoria las relaciones de inclusión de clases entre categorías; parten del hecho de que la categorización se puede dar en diferentes niveles de especificidad. Un mismo ser puede, por ejemplo, ser referido como *animal*, *pájaro* o *jilguero*; sin embargo, la expresión *pájaro* es la más rica y eficiente cognitivamente hablando.

Este nivel en el que las categorías son más informativas y cognoscitivamente más económicas existe en cualquier jerarquía: es el denominado nivel básico de las actividades cognitivas (Best, 2002:397). Los estudios originarios del concepto de nivel básico proceden de las investigaciones antropológicas realizadas por Berlin (1978) sobre las clasificaciones populares de plantas y animales en diferentes grupos culturales, especialmente entre los Tzeltal de la

región mexicana de Tenejapa. Frente a los cinco niveles categoriales establecidos por Berlin<sup>139</sup>, Rosch *et al.* (1976) proponen una clasificación en tres niveles:

- nivel supraordinado o superordinado (*animal*);
- nivel de base (*pájaro*);
- nivel subordinado (*jilguero*).

En el nivel básico la *cue validity* total se maximiza (Quinlan y Dyson, 2008:471), puesto que las categorías de este nivel poseen muchos rasgos fuertemente asociados y pocos débilmente asociados. Resultan por ello las categorías más diferenciadas unas de otras, por ejemplo, “animals have fewer things in common than birds do, so there aren’t as many cues that help you identify something as an animal as help you identify something as a bird” (Murphy, 2004:215). En definitiva, las categorías de nivel básico poseen una distintividad máxima: “a category with high cue validity is, by definition, more differentiated from other categories than one of lower cue validity” (Rosch, 1999:192).

Por su parte, el nivel supraordinado incluye miembros de gran diversidad, lo que hace difícil determinar sus atributos generales. “Superordinate categories have lower total cue validity and lower category resemblance than do basic-level categories, because they have fewer common attributes” (Rosch, 1999:192). Y el nivel subordinado ofrece un poco más de información que el nivel básico, pero, como contrapartida, requiere un mayor esfuerzo de procesamiento (Cuenca y Hilferty, 1999:44).

Las categorías de nivel básico son, en definitiva, menos difusas y están mejor definidas que las de los otros niveles (Sánchez y Fernández, 1995:253). Los experimentos llevados a cabo por Tversky y Hemenway (1984) sobre el tipo de rasgos asociados a las categorías de nivel básico les permitieron concluir

---

<sup>139</sup> Los cinco niveles que distingue son: reino (*unique beginner*), forma de vida (*life-form*), género (*generic*, en su opinión, el nivel cognitivo prioritario), especie (*specific*) y variedad (*varietal*).



que la especificidad de este nivel se debe a una mayoría de rasgos del tipo *parte de*, que son, a la vez, los atributos comunes a los miembros (subordinados) de una categoría y los atributos distintivos de las categorías del nivel básico y de un mismo supraordinado. La manera en que un objeto es dividido en partes determina su forma y a menudo refleja su función o funciones. Asimismo, dado que las partes constituyen la forma típica de entrar en contacto con un objeto, los objetos que presentan las mismas partes dan lugar a una interacción semejante.

Inicialmente, Rosch y su equipo (1976) establecieron que un nivel podría ser definido como básico si, en comparación con los otros niveles de la jerarquía, sus miembros poseían muchos rasgos en común unos con otros, y pocos con los miembros de otras categorías próximas. De esta forma, la noción de *cue validity* se convierte, en la versión estándar, en el nexo teórico entre la dimensión horizontal y la vertical de las categorías, ya que explica tanto la formación de las categorías como la constitución del prototipo.

Una de las dificultades de las categorías de nivel básico como nivel intermedio es, simplemente, que muchas personas usan en su lugar categorías de nivel superior (Mandler y McDonough, 2000). En el otro extremo, cuando las personas se convierten en expertas en un dominio pueden procesar los niveles inferiores de forma tan eficaz como los intermedios (Tanaka y Gauthier, 1997; Tanaka y Curran, 2001)<sup>140</sup>. Además, el objetivo que se persiga en un momento dado puede hacer variar también el nivel taxonómico más útil (Smith y Kosslyn, 2008:194). No obstante, esto no niega la preeminencia cognitiva del nivel básico, únicamente rechaza su identificación con el nivel intermedio en todas las situaciones. De hecho, los datos experimentales conducen a la conclusión de que este nivel es, desde el punto de vista cognoscitivo, el más conveniente para realizar tareas de percepción, de comunicación y, por supuesto, de memoria (Schmid, 2007:124).

---

<sup>140</sup> Para más información sobre la influencia del conocimiento experto en la estructura conceptual, véase Sánchez y Fernández (1995).

De los tres niveles distinguidos por Rosch *et al.* (1976), los centros de interés clásicos se situarían en el supraordinado. Algunos engloban incluso dos categorías supraordinadas, como *Calefacción e iluminación*, *Alimentos y bebidas* o *Trabajos del campo y del jardín*. Además, el informante que se enfrenta a la tarea de evocación de léxico disponible pone en funcionamiento de manera simultánea diversos niveles de categorización. Ante el CI *Alimentos y bebidas*, por ejemplo, puede responder con *fruta*, una categoría natural de nivel supraordinado (como el estímulo propuesto), pero también con *pera* o *manzana*, categorías de nivel básico, o *manzana reineta*, de nivel subordinado (Hernández Muñoz, 2005:125).

### El enfoque de los ejemplares

El modelo de los ejemplares (Medin y Schaffer, 1978; Smith y Medin, 1981) coincide con la teoría de prototipos en que acepta que las representaciones de los conceptos no contienen propiedades definitorias, pero además sostiene que las categorías podrían estar representadas por sus ejemplares individuales: “the exemplar view holds that concepts are represented by their exemplars (at least in part) rather than by an abstract summary” (Smith y Medin, 1999:207).

Desde este enfoque, una categoría como *pájaros* estaría representada por sus ejemplares y estos estarían a su vez representados de diferentes maneras, dependiendo en parte de si son ellos mismos subcategorías (como *petirrojo*) o casos particulares (como *el canario Piolín*). En el primer caso, la representación puede consistir en otros ejemplares, en una descripción de las propiedades relevantes o en ambas, como se ilustra en la figura 11. En cambio, si el ejemplar es un caso concreto, la representación debe corresponderse con una descripción de las propiedades más sobresalientes (Smith y Medin, 1999:210).

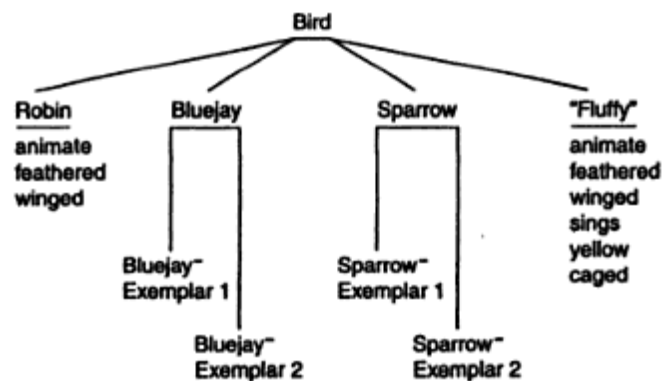


Figura 11. Representación de ejemplares

Fuente: Smith y Medin (1999)

“In exemplar models, an entity is assigned to a category on the basis of its similarity to exemplar memories” (Kövecses, 2006:27). En cada caso, deben recuperarse todos, o una muestra representativa de los ejemplares almacenados, para compararlos con el nuevo ejemplar y decidir sobre su pertenencia. “El estímulo se atribuiría a la categoría cuyos ejemplares tuvieran una mayor semejanza con el nuevo estímulo” (Pozo Municio, 2006:103). Se obtiene un índice de similitud entre el *target* y los ejemplares almacenados. La asignación a una u otra categoría depende de la similitud relativa del *target* con respecto a cada categoría: la probabilidad de adscribirlo a una de ellas será igual a la razón entre su similitud con respecto a esa categoría y la suma de las similitudes con respecto a todas ellas.

Un ejemplar que se parece mucho a algunos miembros de la categoría, aunque se parezca poco a otros, será clasificado más fácilmente dentro de la categoría que otro ejemplar que se parezca de manera intermedia a todos ellos. El elemento que muestre mayor similitud con un mayor número de entidades de la categoría será el más típico.

En cuanto a la evidencia experimental, varias investigaciones han señalado que el recuerdo de ejemplares es algo frecuente en nuestro conocimiento de las categorías (Nosofsky, 1984; Allen y Brooks, 1991; Lamberts, 1998). Otros trabajos, como los de Nosofsky *et al.* (1994) y Blok *et al.* (2005), han demostrado que podemos almacenar también reglas de categorías, esto es,

definiciones precisas de los criterios de una categoría, y no solo los ejemplares. El estudio de Allen y Brooks (1991) concluyó que cuando se aprende una categoría se adquieren recuerdos de ejemplar, reglas o ambos en función de las condiciones de entrenamiento. Además, estudios de neuroimagen, como el de Patalano *et al.* (2001), han comprobado que se activan distintos sistemas cerebrales para representar ejemplares y para representar reglas.

### Categorías naturales

El grupo de centros de interés que aluden a categorías naturales es el más numeroso, ya que engloba ocho de los dieciséis campos clásicos, sin contar con el CI 08 cuando se enuncia como *La escuela: muebles y materiales*, ni con *utensilios de cocina*, que forma parte del CI 07. Estos son: 02 *La ropa*, 04 *Los muebles de la casa*, 05 *Alimentos y bebidas*, 09 *Calefacción e iluminación*, 12 *Medios de transporte*, 13 *Trabajos del campo y del jardín*, 14 *Los animales* y 16 *Profesiones y oficios*. Algunos comprenden incluso más de una categoría natural, como es el caso de *Alimentos y bebidas* o *Calefacción e iluminación*, con las consecuencias que ello conlleva (véase 3.1.1).

La teoría de los prototipos es la que mejor puede dar cuenta de la estructura interna de estas categorías, según defiende Hernández Muñoz (2005), pero el grupo resultante no es homogéneo. Siguen observándose discordancias entre las categorías que lo integran, especialmente en cuanto a los resultados cuantitativos que los informantes alcanzan en ellas. En 3.3.3.1, estos contrastes se ponen en relación con el tamaño de la categoría (el número de miembros que posee), con su nivel de abstracción —compárese *calefacción* con *animales*, por ejemplo—, con la edad a la que fue adquirida y con la naturaleza conceptual de los ejemplares que la integran.

#### 3.3.2.3. El enfoque del conocimiento. Categorías *ad hoc* y derivadas de metas, y categorías radiales

Este enfoque, el *Knowledge approach*, considera que las categorías forman parte de nuestro conocimiento general del mundo. El proceso de categorización

requiere, por tanto, la intervención del conocimiento global del ser humano. Los conceptos se representan y organizan según las teorías del mundo que poseen las personas (Berko y Berstein, 2001:212). Frente a los modelos anteriores, en las teorías o aproximaciones basadas en el conocimiento los rasgos desempeñan un papel subordinado, puesto que no definen el concepto, sino que constituyen el producto de nuestro conocimiento subyacente.

Estas tesis posibilitan la existencia de un tipo de categorías no convencionales que reciben el nombre de categorías *ad hoc*:

An ad hoc category is a novel category constructed spontaneously to achieve a goal relevant in the current situation (e.g., constructing *tourist activities to perform in Beijing* while planning a vacation). These categories are novel because they typically have not been entertained previously [...]. They help achieve a relevant goal by organizing the current situation in a way that supports effective goal pursuit (Barsalou, 2010:86).

Debido a que son categorías construidas para la ocasión, con una finalidad determinada y particular en el momento de uso, los ejemplares de una categoría *ad hoc* no han de compartir siquiera rasgos comunes. En cuanto a su organización interna, Barsalou (*apud* Croft y Cruse, 2008:129) muestra que estas categorías que es posible crear en el momento poseen una estructura graduada al igual que las categorías más duraderas: los sujetos están de acuerdo en valorar como buenos y malos ejemplos los distintos miembros de la categoría. La calificación de propiedad deriva de que el miembro concuerde con un objetivo o ideal (Best, 2002:407; Kövecses, 2006:27; Sawyer, 2007:120).

Este objetivo establece un contexto que influye en la probabilidad de que determinados elementos se tomen como miembros de categorías particulares. Así, los miembros de la categoría *alimentos que se comen cuando se está a dieta* se juzgarán de acuerdo con el objetivo de que tengan pocas calorías —el ideal es que no tengan ninguna—, y este determinará la pertenencia categorial. Además, Barsalou (1987) ha demostrado que esta estructura interna es, por lo general, tan estable y robusta como la de las categorías taxonómicas familiares.

Sin embargo, a diferencia de las categorías taxonómicas familiares, las categorías *ad hoc* no se encuentran fijadas en la memoria y no son posibles sin un contexto<sup>141</sup>: “They are constructed spontaneously because they do not reside as knowledge structures in long-term memory waiting to be retrieved” (Barsalou, 2010:86). No obstante, el uso repetido de una categoría de este tipo hace que se convierta en altamente familiar y que se consolide en la memoria. Por consiguiente, la primera vez que una persona hace una maleta, la categoría *cosas que meter en una maleta* es *ad hoc*; pero, cuando esa tarea se repite en varias ocasiones, dicha categoría se afianza en la memoria y pasa a considerarse lo que Barsalou denomina una *goal derived category* (categoría derivada de una meta). De la misma forma, *alimentos que se comen cuando se está a dieta* será una categoría derivada de una meta para alguien que esté a menudo a dieta, mientras que *actividades que se pueden hacer durante unas vacaciones en Japón con tu abuela* es probablemente una categoría *ad hoc* para la mayoría de las personas (Barsalou, 1991:1).

Por otro lado, Lakoff (1987) asume también que las listas de rasgos son insuficientes para representar un concepto de manera completa, y sostiene la necesidad de un conocimiento más profundo sobre la coherencia conceptual para poder realizar categorizaciones adecuadas y al nivel de un adulto. Al igual que Barsalou, Lakoff muestra las maneras en que el conocimiento contextual ejerce su influencia en la formación de categorías<sup>142</sup>. Los conceptos se construyen sobre la base de criterios culturales que pueden ser o no evidentes de modo inmediato (Berko y Berstein, 2001:215).

Por ello, las categorías radiales que propone Lakoff (1987) —o categorías complejas en la terminología de Langacker (1988:134-135)— se enmarcan también en este enfoque del conocimiento y se basan en la noción de semejanza de familia que ya se ha comentado (3.3.2.2). Una palabra activa

---

<sup>141</sup> “In my work on ad hoc categories, I found that ad hoc categories are less established in memory than taxonomic categories” (Barsalou, 2007:214).

<sup>142</sup> Por este motivo Berko y Berstein (2001:214) incluyen las teorías conceptuales de Barsalou (1987) y Lakoff (1987) bajo el epígrafe de *contextualismo psicológico*.

múltiples dominios cognitivos, que a su vez activan otras redes conceptuales, que no tienen por qué estar relacionadas directamente con los primeros.

Estas categorías presentan una configuración prototípica “with a central member and a network of links to other members. Each noncentral member of the category is either a variant of the central member or is a variant on a variant” (Brugman y Lakoff, 2006:109). “Both central and noncentral subcategories have their own representations, and no properties of subcategories can be predicated from the central subcategory” (Lewandowska-Tomaszczyk, 2007:148). Ciertamente, estas subcategorías no centrales no están necesariamente relacionadas unas con otras de forma directa, pero tampoco se vinculan arbitrariamente, pues responden a diversos principios, entre los que están la metáfora y la metonimia.

No obstante, las extensiones que se dan entre un nodo y otro de la red, aunque no son arbitrarias, no son totalmente predecibles, por lo que el aprendizaje desempeña un papel determinante en este tipo de categorías (Cuenca y Hilferty, 1999:148):

A radial structure is one where there is a central case and conventionalized variations on it that cannot be predicted by general rules. [...] We are limiting radial structures only to cases where the variations are conventionalized and have to be learned (Lakoff, 1999:401).

### Categorías *ad hoc*, categorías derivadas de metas y categorías radiales

Entre los centros de interés tradicionales de la disponibilidad, Hernández Muñoz considera que *Objetos colocados en la mesa para la comida* responde al grupo de las categorías *ad hoc*, argumentando lo siguiente:

La fuerza aglutinadora de este campo nocional es el objetivo de aportar todos aquellos elementos que se necesitan para una comida, no solo los estrictamente necesarios, sino todos aquellos que hagan una comida más completa y placentera. Solo de esta manera se entiende la presencia de términos tan dispares como *pan*, *platos*, *mantel* o *florero* (Hernández Muñoz, 2005:130-131).

En efecto, la única manera de entender que *pan*, *platos*, *mantel* o *florero* pertenecen a una misma categoría es ponerlos en relación con la etiqueta *Objetos colocados en la mesa para la comida*. Lo que une a estos elementos es el objetivo común —condicionado culturalmente— de servir al desarrollo de una comida, y se considerará más típico aquel que cumpla mejor con dicha finalidad. Sin embargo, no creemos que esta área temática constituya una categoría *ad hoc* en el sentido de que no parece estar construida en el momento ante una situación novedosa. Por el contrario, suponemos que los informantes comparten el hábito de poner la mesa y que por ello se trata de una categoría altamente familiar y fijada en la memoria a largo plazo. Preparar la mesa para la comida conlleva la categorización de los objetos que se necesitan: se ha de pensar qué elementos ya se han colocado y cuáles faltan, cuáles son necesarios según el tipo de comida, etc. Por este motivo, el CI *Objetos colocados en la mesa para la comida* se define aquí como una categoría derivada de una meta (*goal derived category*).

El hecho de que se trate de una categoría derivada de una meta en vez de una categoría *ad hoc* afecta a los resultados obtenidos. Al hallarse fijada en la memoria, las respuestas aportadas por los participantes ante este centro de interés son más uniformes que las que ofrecerían ante una categoría *ad hoc*. Además, el promedio de respuestas por informante también variaría ante una categoría que hubiera que construir en el momento, ya que exigiría una reflexión previa sobre qué elementos podrían relacionarse con la etiqueta propuesta.

Otro centro de interés que podría considerarse una categoría *ad hoc* es *Calefacción e iluminación*. En sentido estricto, esta etiqueta alude a dos categorías naturales, como ya se ha comentado, pero en la práctica muchos informantes la interpretan como *cosas que sirven para calentar e iluminar*, y son estos objetivos los que organizan cada una de las categorías. Los trabajos que añaden a este enunciado *medios de airear un recinto*, como los de Samper y Hernández (1997),



Mateo García (1998), González Martínez (2002), Serrano Zapata (2003) o Ávila Muñoz (2006), sí añaden una categoría con esta estructura interna<sup>143</sup>.

Por otra parte, *Juegos y distracciones* (o *diversiones*) es el único centro de interés que se considera aquí como una categoría radial. Ya Wittgenstein señaló la dificultad de encontrar rasgos capaces de definir los conceptos vinculados a la categoría *juegos*:

Consider for example the proceedings that we call «games». I mean board-games, cardgames, ball-games, Olympic-games, and so on. What is common to them all? —Don't say: «There *must* be something common, or they would not be called 'games'»— but *look and see* whether there is anything common to all. —For if you look at them you will not see something that is common to *all*, but similarities, relationships, and a whole series of them at that (Wittgenstein, 1999:171).

En efecto, ¿qué tienen en común elementos tan dispares como el mus, el escondite, el parchís o la petanca? La semejanza de familia se convierte en una noción central para este campo nocional. En su estructura se pueden distinguir diversos subgrupos (juegos de cartas, juegos de mesa, juegos con pelota, juegos infantiles, etc.), unos más centrales que otros, que no tienen por qué estar relacionados entre sí de forma directa.

#### 3.3.2.4. La teoría de esquemas. Esquemas cognitivos

El término *esquema* (*schema*) aparece por primera vez en el ámbito de la filosofía de la mano del alemán Immanuel Kant (1781) y, posteriormente, es retomado por el neurólogo británico Henry Head, así como por Jean Piaget en el campo de la psicología del desarrollo (Gardner, 2004:134; Téllez, 2005:94). No obstante, tal y como reconocen Wilson y Keil (2001:729), “the direct line of intellectual descent for this construct in cognitive science is

---

<sup>143</sup> Puede llamar la atención que esta categoría se considere *ad hoc* cuando el CI 12 se clasifica como una categoría natural. La diferencia está en que *medios de transporte* es una expresión lexicalizada que no se interpreta como ‘objetos o seres que nos sirven para transportar personas o mercancías’, sino como ‘transportes’, frente a *medios de airear un recinto*.

through the work of British psychologist Sir Frederic Bartlett”, quien a su vez había adoptado dicho concepto de Head (García Vega *et al.*, 1997:179; Rosa y Brescó, 2005:10 y 16).

A través de una serie de experimentos, Bartlett (1932) comprueba que muchos de los errores cometidos por los sujetos al recordar una historia tienen que ver con el intento de convertir el relato dado en un pasaje mucho más convencional —más tópico— que el texto original. En este esfuerzo por encontrar sentido al material propuesto, las personas tienden a omitir lo que no encaja, a racionalizar lo incongruente... En definitiva, modifican la nueva experiencia en función de sus experiencias pasadas, organizadas en la memoria en forma de esquemas. Barlett propone que los seres humanos poseemos un conjunto de estructuras mentales, los esquemas, que interactúan con la nueva información, pudiendo provocar errores en su posterior recuerdo cuando esta no se ajusta al esquema existente, que funciona como modelo para su interpretación.

Las tesis de Bartlett caen en el olvido debido fundamentalmente a que sus teorías se desarrollan en una época en la que el conductismo es la corriente psicológica dominante. Con los inicios de la psicología cognitiva sus ideas se recuperan, y es ya durante la década de los 70 cuando ayudan a conformar la actual teoría de esquemas.

Desde la inteligencia artificial, Marvin Minsky (1975) aprovechará el concepto de esquema heredado de Bartlett (1932) para el desarrollo de sistemas inteligentes. El científico estadounidense emplea la denominación de *marco* (*frame*) para referirse a las estructuras de datos usadas para representar situaciones estereotípicas encontradas frecuentemente (Coulson, 2000:19; Tijero, 2009:117). Según Minsky, cuando una persona se enfrenta a una nueva situación selecciona uno de estos marcos y lo manipula para que se ajuste a la realidad:

Cada experiencia perceptiva activa algunas estructuras que podemos denominar «marco», estructuras que hemos obtenido de la experiencia pasada, y raramente se

adecuan a nuevas experiencias perfectamente, por ello tenemos que aprender a adaptar nuestro marco a cada experiencia particular (Minsky, 1986:244-245 *apud* Cifuentes Honrubia, 1994:40).

Estas estructuras de conocimiento estarían compuestas por una serie de *slots* o casillas, que, una vez que el marco ha sido activado, pueden rellenarse con información concreta sobre el acontecimiento real o particular descrito, o bien pueden completarse con el valor por defecto típicamente asociado con el modelo cognitivo en cuestión. Este valor por defecto se utiliza cuando el mundo exterior no proporciona ningún otro valor y puede generar falsos recuerdos (Wilson y Keil, 2001:729).

Por ejemplo, el marco genérico correspondiente a una biblioteca contendrá cierta información fija, como la presencia de paredes, un techo, estanterías, libros, etc., y además incluirá una serie de *slots*. Cuando una persona intenta representar una biblioteca concreta, activa dicho marco y rellena cada casilla con la información que le ha suministrado la realidad. Pero esta información suele ser insuficiente: puede ocurrir, por ejemplo, que no nos fijemos en qué tipo de luces hay en el techo y que, por ello, la casilla destinada al tipo de iluminación tenga que completarse con un valor por defecto proporcionado por el marco, como podrían ser los fluorescentes en este caso. De esta manera se explicaría nuestra sorpresa si entráramos en una biblioteca en la que no hubiera libros, o el hecho de que podamos recordar que en una determinada biblioteca había fluorescentes cuando realmente no los había.

A partir del trabajo de Minsky (1975), Rumelhart desarrolla una teoría psicológica de los esquemas y vuelve a emplear esta denominación, como ya había hecho Bartlett (1932). Rumelhart y Ortony (1977) y Rumelhart (1980) (*apud* Téllez, 2005:95-97) sostienen, como Minsky (1975), que lo que almacenamos en la memoria son esquemas incompletos, formados por partes fijas y partes variables, que nos permiten adaptarnos a las nuevas situaciones a las que nos enfrentamos. En palabras de De Vega (1995:402), “los esquemas proporcionan «sentido» a nuestra experiencia habitual de las cosas, dan una apariencia de «racionalidad» y «plausibilidad»”.

Lejos de concebirse como procesos pasivos, se considera que los esquemas participan de manera activa durante el procesamiento de la información. Su actividad está orientada hacia la comprobación de si la nueva información que obtenemos se acomoda al esquema que inicialmente tenemos almacenado. Además, representan el conocimiento a todos los niveles de abstracción; representan todo nuestro conocimiento declarativo, tanto el episódico como el semántico, y están organizados en jerarquías: los esquemas integran otros más elementales y constituyen a su vez subesquemas de otros (Crespo, 1997:277). Asimismo, Rumelhart y Ortony (1977 *apud* Téllez, 2005:97) señalan, como ya había hecho Bartlett (1932), que los esquemas de memoria se encuentran bajo el control de una actitud afectiva que se refleja en los procesos de recuerdo.

La noción de esquema (*schema*) manejada por estos autores equivale a lo que Minsky denominó *marcos* (*frames*) en sus investigaciones. Así lo exponen los autores de la *Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas*:

Schemata are the psychological constructs that are postulated to account for the molar forms of human generic knowledge. The term *frames*, as introduced by Marvin Minsky (1975), is essentially synonymous, except that Minsky used frame as both a psychological construct and as a construct in artificial intelligence (Wilson y Keil, 2001:729)<sup>144</sup>.

Sin embargo, la creciente adopción de modelos de procesamiento y representación basados en estas estructuras de conocimiento, así como su aplicación a distintos ámbitos —por ejemplo, a la teoría semántica (Fillmore, 1985), a la enseñanza de segundas lenguas (Anderson, 1982), a la neurolingüística (Arbib *et al.*, 1987), etc.— han dado como resultado una proliferación de la terminología e incluso se han desarrollado distintas concepciones de las nociones de esquema o marco<sup>145</sup>.

---

<sup>144</sup> En la misma línea Mandler afirma: “A frame, used to describe our knowledge about scenes and events, is roughly coterminous with the concept of schema” (1984:75).

<sup>145</sup> La mayoría de los investigadores elige uno de los dos términos —*marco* o *esquema*— y lo usa en el sentido descrito; pero también hay quien emplea ambos, estableciendo distinciones entre ellos. Así, para Tannen (1985:330-334) los marcos son las estructuras de

Entre los conceptos asociados, cabe destacar los de modelo cognitivo idealizado (MCI), escenario (*scenario*), guion (*script*) y escena (*scene*).

Según Lakoff (1987), organizamos nuestro conocimiento por medio de entidades estructuradas —espacios mentales en el sentido de Fauconnier—, de tipo *gestalt*, llamadas modelos cognitivos idealizados (MCI). Se pueden distinguir cuatro tipos básicos de MCI en función de los principios estructurales que manejen: proposicionales, imágenes esquemáticas, modelos metafóricos y metonímicos<sup>146</sup>. Son modelos “idealizados” porque constituyen estructuras tipo surgidas de la experiencia previa que sirven para juzgar las nuevas situaciones (Geck Scheld, 2000:68). Los MCI de Lakoff son, por tanto, equivalentes, aunque con ligeros matices (Fillmore, 1985:223; Lakoff, 1987:116; Cifuentes Honrubia, 1994:41-42; Candalija, 2006:7), a los marcos de Minsky (1975) y a los esquemas de Rumelhart (1980)<sup>147</sup>.

Junto con los modelos cognitivos idealizados Lakoff emplea también el término de *escenario* (*scenario*). En algunos momentos, parece que el autor considera ambas expresiones sinónimas, como queda patente en la siguiente afirmación: “Going somewhere in a vehicle involves a structured scenario (or, in our terms, an IMC)” (Lakoff, 1987:780). Sin embargo, tal equiparación no queda tan clara en otro momento de sus explicaciones, cuando se expresa en estos términos: “A scenario consists fundamentally of the following ontology: an initial state, a sequence of events, and a final state. In other words, the scenario is structured by a SOURCE-PATH-GOAL schema in the time domain” (Lakoff, 1987:285).

---

conocimiento interactivas —es decir, tal y como es entendida una expresión dada—, y los esquemas, las estructuras de expectativas simplemente. En la misma línea, Kiefer (1985:293) denomina *marco* al conjunto de categorías relevantes lingüísticamente de un escenario.

<sup>146</sup> Para profundizar en la noción de modelo cognitivo idealizado, véase Cifuentes Honrubia (1994:41-57), Geck Scheld (2000:66 y ss.) o Cienki (2007:175-181).

<sup>147</sup> Se pueden considerar asimismo equivalentes, con matices, los *modelos mentales* de Johnson-Laird (1983), los *espacios mentales* de Fauconnier (1984) o los *dominios cognitivos* de Langacker (1987, 1991), en los que no podemos detenernos.

Así pues, los escenarios son, para este autor, aquellos modelos cognitivos que implican secuencias ordenadas de acontecimientos o acciones como, por ejemplo, *ir a un restaurante*. Esto es, los escenarios de Lakoff se identifican con lo que Schank y Abelson (1977) denominaron *guiones (scripts)*.

Pero esta no es la única interpretación que ha recibido el término *escenario*. Así, Sanford y Garrod (1981) emplean esta etiqueta en lugar de *marco* o *esquema* cuando aplican estos conceptos a la comprensión del lenguaje escrito<sup>148</sup>, mientras que Lehnert (1979:85) entiende que los escenarios son un tipo de marcos, concretamente, los marcos diseñados para las tareas específicas del procesamiento de las lenguas naturales<sup>149</sup>. Por su parte, Beaugrande y Dressler (1981:90-91) distinguen entre las nociones de marco, esquema, plan y escenario. Para ellos, mientras que los marcos y esquemas están más orientados hacia la disposición interna del conocimiento, los planes y escenarios reflejan las necesidades humanas para hacer cosas en la interacción diaria. Entienden que un plan implica una meta, un fin u objetivo, y un escenario, la especificación de los roles sociales, es decir, un escenario es el conjunto de instrucciones acerca de los papeles al hablar o hacer algo.

En este trabajo se prescinde del término *escenario* debido a que las distinciones establecidas no resultan aquí pertinentes y porque, para el sentido en el que lo define Lakoff (1987), preferimos emplear el término *guion* o *script* —de uso mucho más generalizado—, tal y como lo formularon Schank y Abelson (1977).

---

<sup>148</sup> En efecto, su teoría se encuadra “plenamente dentro del marco de los esquemas, aunque ellos prefieren usar el término escenario” (Valle Arroyo, 1992:97). Según estos autores, los escenarios contienen representaciones de entidades, lugares o situaciones que están implicadas por el texto, aunque no estén mencionadas explícitamente, y permiten al sujeto una comprensión activa del mismo (García Madruga *et al.*, 1995:79). Tan pronto como el texto sugiere un determinado escenario, este se activa en su forma completa —y no solo aquella parte apuntada por el texto—, de manera que cualquier referencia a alguno de sus componentes (actores, roles, etc.) se resuelve de inmediato independientemente de que se hubiese introducido expresamente o no en el texto (Valle Arroyo, 1992:97; Tapiero, 2007:43).

<sup>149</sup> Esta distinción es totalmente contraria a la que estableció Kiefer (1985:293). Véase la nota 145.

Estos autores acuñaron el término de *script* dentro del campo de la inteligencia artificial (IA) para las estructuras que describen secuencias estereotípicas de eventos en un contexto particular: “a script is a predetermined, stereotyped sequence of actions that defines a well-known situation” (Schank y Abelson, 1977:41), como puede ser *hacer la compra* o *ir al médico*. Los *scripts* son considerados por la mayor parte de los investigadores como un tipo o subclase de esquemas (Mandler, 1984:75; De Vega, 1995:395; Crespo, 1997:278; Rojo, 2000a:152; Wilson y Keil, 2001:729; Sierra *et al.*, 2002:776). Como el resto de marcos, estas estructuras cognitivas se hallan ancladas en nuestra memoria a largo plazo, nos ayudan a interpretar las nuevas experiencias asociándolas a vivencias previas similares, pueden generar falsos recuerdos, se hallan culturalmente determinadas y están constituidas por una información constante y por variables que adquieren valores concretos una vez que son activadas (Crespo, 2006). La diferencia radica en que los guiones codifican acontecimientos de la vida cotidiana, secuencias de acciones.

Por otro lado, entre las nociones asociadas a la de marco o esquema está también la de escena, que aparece en los trabajos del norteamericano Fillmore, pionero en la aplicación del concepto de esquema a la teoría semántica<sup>150</sup>. Fillmore emplea el término *escena* junto con el de *marco* o *frame*, al que define en un primer momento desde una perspectiva predominantemente lingüística como “any system of linguistic choices [...] which can get associated with prototypical instances of scenes” (Fillmore, 1975:124 *apud* Nerlich y Clarke, 2000:143). Un marco se entendía, por tanto, como una colección de opciones lingüísticas asociadas con las denominadas *escenas*, que son descritas del siguiente modo:

---

<sup>150</sup> En este ámbito cabe destacar el proyecto *FrameNet*, un proyecto de análisis semántico del léxico basado en la teoría de la semántica de marcos dirigido por el propio Charles J. Fillmore, junto con Collin F. Baker, y al que se puede acceder libremente desde la página [http://framenet.icsi.berkeley.edu/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://framenet.icsi.berkeley.edu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1). A raíz de las investigaciones de este grupo estadounidense se han puesto en marcha bases de datos en línea de oraciones anotadas semántica y sintácticamente para el alemán, el japonés y el español. El *FrameNet Español* se está desarrollando en la Universidad Autónoma de Barcelona y en el International Computer Science Institute, y puede consultarse en la dirección <http://gemini.uab.es:9080/SFNsite>.

I use the word scene in a maximally general sense, including not only visual scenes but also familiar kinds of interpersonal transactions, standard scenarios defined by the culture, institutional structures, enactive experiences, body image (Fillmore, 1975:124 *apud* Cienki, 2007:172).

Más adelante, el carácter lingüístico de la noción inicial de *frame* evoluciona hacia una postura más cognitiva (Ungerer y Schmid, 1996:209), que abarca el concepto de escena y acerca a Fillmore a la noción de marco utilizada en la IA. De esta forma, en 1985 lo define como “specific unified frameworks of knowledge, or coherent schematizations of experience” (Fillmore, 1985:223). No obstante, hay autores que prefieren mantener la distinción inicial de Fillmore entre *frame* y *scene*, como Kussmaul (1995 *apud* Rojo, 2000b:55), quien considera que el término *escena* refleja mejor las imágenes evocadas en la lectura de un texto.

Por otro lado, Mandler (1984) emplea esta etiqueta con un significado diferente. Para ella, “scene knowledge consists of inventory and spatial relation information that allows us to recognize a place as a living room or a playground” (Mandler, 1984:77-78). El término *escena* designa en este caso un tipo de esquema o marco, lo que De Vega (1995:393) denomina *esquemas visuales*.

### Esquemas cognitivos

Entre los centros de interés empleados tradicionalmente en los estudios de disponibilidad responden a una organización esquemática: el 07, *La cocina* —sin contar con *sus utensilios*—, el 08 cuando se enuncia como *La escuela* —sin incluir *muebles y materiales*—, el 10, *La ciudad*, el 11, *El campo*, y, en cierta forma, el 03 *Partes de la casa (sin los muebles)*. Estos campos nocionales se conciben como un tipo concreto de marcos: los que se corresponden con los esquemas visuales para De Vega (1995) o con las escenas, en la terminología de Mandler (1984).



De hecho, De Vega (1995:394-395) cita *la cocina* como ejemplo de esquema: en relación con la organización jerárquica de estas estructuras, señala que “el marco de la habitación se puede categorizar en otros marcos más específicos tales como cocina, sala, teatro, dormitorio, etc.”. Del mismo modo, Mandler utiliza precisamente *la escuela* para ejemplificar el concepto de escena: “when people are asked to list the parts of ordinary scenes, such as a school, park, restaurant, or beach, most of the things they list are basic level objects” (Mandler, 1984:78).

La persona que entra en una cocina espera encontrar una serie de elementos, como un frigorífico, una vitrocerámica, un fregadero..., y se sorprendería si dichos objetos no estuvieran, ya que tales ausencias no encajarían con su experiencia previa almacenada en la memoria, de la que se vale para enfrentarse a la nueva situación. Esta información fija se recoge en las encuestas junto con otros términos como, por ejemplo, *reloj*, que ha de considerarse un valor de *slot*.

En la prueba de disponibilidad, el informante evoca el marco entero y va rellenando las casillas que lo componen con la información fija y, en las partes variables, con la información por defecto proporcionada por el marco, o bien con la suministrada por el recuerdo de cocinas concretas. Además, los elementos del marco que antes se seleccionan son aquellos que resultan más característicos en ese esquema, los más distintivos con respecto a otros esquemas próximos como puede ser *el salón*. En efecto, los informantes no registran términos como *paredes, suelo, techo*, etc.

El problema del centro de interés 07 es que, además de estar formado por dos categorías, estas son de naturaleza dispar: una es un marco (*la cocina*) y la otra, una categoría natural (*utensilios de cocina*). Los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, se ven irremediabilmente condicionados por esta situación. El hecho de que el esquema de *la cocina* se active después que *sus utensilios* —al ser esta categoría la última que se lee o escucha— altera los índices de disponibilidad de los elementos de aquel marco, al tiempo que nos impide saber qué otros conceptos están asociados a esa escena. Si el campo nocional

se enunciase solo como *la cocina*, ¿aparecerían acciones asociadas al marco como *cocinar* o *fregar*?, ¿encontraríamos nombres abstractos referidos a sensaciones vinculadas a esa escena o nombres de agente?<sup>151</sup>

Este tipo de léxico sí que aparece en el centro de interés 08 en los trabajos en los que se opta por la denominación de *La escuela*<sup>152</sup>. Los informantes evocan escenas más específicas, como *aulas*, *gimnasio*, *conserjería*; agentes, como *profesores*, *alumnos*, *compañeros*; acciones (*estudiar*, *aprender*, *hablar*); objetos (*libros*, *apuntes*, *estuche*), y sentimientos asociados al marco propuesto (*aburrimiento*, *agobio*, *decepciones*, *alegrías*). Los estudios en los que este campo nocional lleva por título *La escuela: muebles y materiales* recogen un léxico bastante menos variado, pues este enunciado restringe las asociaciones posibles, a la vez que alude a categorías distintas. Este título puede entenderse de dos maneras, o bien como la suma de una escena y dos categorías naturales, o bien como dos categorías naturales: *los muebles de la escuela* y *los materiales escolares*. En el primer caso, los elementos asociados al marco que no sean muebles y materiales verán disminuido su índice de disponibilidad por los efectos del *priming* semántico, y en el segundo, algunos términos como *profesor* o *estudiar* simplemente no tendrán cabida.

*La ciudad* y *El campo* se consideran también marcos, si bien mucho más generales que los anteriores. Como hemos visto, los marcos o esquemas están organizados jerárquicamente: se encajan unos con otros de manera que cada esquema está formado por una serie de subesquemas. En estos casos estaríamos ante dos esquemas muy generales, que incluirían multitud de escenas, que a su vez incorporarían marcos más específicos. Estos subesquemas pueden funcionar como valores por defecto que cubran posteriormente las variables vacías del esquema en cualquier situación en que nos encontremos. Estas características se relacionan con los resultados obtenidos en estos centros de interés. Los informantes no tienen dificultad en

---

<sup>151</sup> En algunos listados aparece el término *madre*, que, si bien puede considerarse un registro en un cierto tono humorístico, puede verse también como un agente que algunos informantes asocian típicamente al esquema de la cocina.

<sup>152</sup> Véase el apartado 3.2.1.

actualizar numerosas y variadas voces, en función de los subesquemas que escojan dentro del mismo marco, y de ahí que ambos CI superen la media de respuestas y de vocablos en prácticamente todas las investigaciones.

Ante estos campos nocionales los informantes evocan otras escenas más concretas (*bares, tiendas, centros comerciales, colegios, parques, hospital, universidad, iglesia, granjas*), agentes (*peatón, personas, gente, niños, gente mayor, pastor, granjero, agricultores*), objetos (medios de transporte, animales, plantas) y sentimientos o sensaciones relacionados con el marco propuesto (*prisas, ruido, agobio, tranquilidad, felicidad*). Los agentes, objetos y sentimientos actualizados pueden relacionarse directamente con el centro de interés o pueden formar parte de un subesquema seleccionado previamente. Así, si un informante escribe *parques, columpios, niños y diversión* en el CI 10, estos tres últimos elementos pertenecen a la escena *parques*, que a su vez forma parte del esquema *la ciudad*. Por otro lado, el hecho de que los esquemas contengan una gran variedad de conocimientos, a todos los niveles, explica la aparición de términos abstractos que aluden en su mayoría a sensaciones relacionadas con el marco concreto.

Por último, el centro de interés *03 Partes de la casa (sin los muebles)* también respondería a esta organización interna en los trabajos de Ahumada (2006) en la provincia de Jaén, o en el de Pastor y Sánchez (2008) en Granada, donde se enuncia como *La casa (sin los muebles)* siguiendo a Mackey (1971): *La maison (mais pas les meubles)*. En otros trabajos, como en el de López Morales (1973), Echeverría (1991) o Alba (1995) (véase 3.2.1), se propone el marco completo: *La casa*. En el resto de estudios, los informantes han de evocar subesquemas de la escena principal. Han de actualizar los marcos más específicos que forman parte de la escena *la casa: dormitorio, baño, cocina, salón*, etc. El título *Partes de la casa (sin los muebles)* pone de manifiesto que solo interesan las escenas más concretas de ese marco y no el resto de componentes (muebles, electrodomésticos, acciones, agentes, etc.), como en el CI *La casa*. En consecuencia, ante este estímulo se registrarán menos términos y estos serán más coincidentes.

La presencia de estructuras esquemáticas en la nómina de centros de interés ya fue advertida por Richards en el año 1969. Aunque el autor neozelandés no emplea ninguna de las denominaciones que hemos presentado, establece dos tipos de centros de interés en correspondencia con las dos clases de relaciones que distingue entre los miembros de los grupos semánticos en general:

The first is a relationship formed through contextual contiguity; that is, through the occurrence of items together in the real world. This is the case of the words which come to mind when we think of Egypt. We think of the things which we would expect to see and find in Egypt. A quite different type of grouping takes place when a concept such as “pointed objects” is thought of. This might call to mind *pencil*, *rocket*, and *arrow*. These are examples of the category “pointed objects”; they are not necessarily found together in real life (Richards, 1969:6-7).

De esta forma Richards plantea la distinción básica entre categorías y esquemas, sin hacer uso en ningún momento de esta terminología, y reconoce ambos tipos de estructuras entre los centros de interés, dividiéndolos en dos clases:

One type is produced when subjects are asked to list their responses to categories or centers of interest which are class nouns. “Professions”, “games”, “animals” and other categories of this type were the basis of the français fundamental availability study of 1954. The responses to these categories are not words which would be associated together in the real world. [...]

A second type of center of interest is found in topics such as “Going on a voyage” or “Having a meal at the table”, which elicit items which are associated together in experience (Richards, 1969:7).

Los CI que cita como ejemplos del segundo grupo no se corresponden con ninguno de los tradicionales y aluden a un tipo de estructura esquemática diferente a la que posee *Egipto*, a la que hacía referencia antes y que presenta la organización interna de un esquema visual —un marco o una escena— comparable con *El campo*, *La ciudad*, etc. *Going on a voyage* y *Having a meal at the table* pertenecerían a la subclase de esquemas de los guiones o *scripts*.

Finalmente, también Galisson parece apreciar de alguna forma la presencia de esquemas visuales cuando define los CI como sigue:

Lieu de rassemblement des signes dont les référés entretiennent entre eux des rapports de contiguïté (les mots qui rendent compte de «La maison» renvoient à des «objets» proches les uns des autres), ou qui peuvent figurer sous la même étiquette conceptuelle (le vocabulaire des «Sentiments») (Galisson, 1979:7).

### 3.3.3. Centros de interés y léxico registrado

#### 3.3.3.1. Centros de interés y resultados cuantitativos

A fin de comprobar si, en efecto, los distintos tipos de categorías descritos en el apartado anterior influyen de manera significativa en el número de respuestas aportadas, se toman los datos de los cuarenta hablantes nativos considerados anteriormente que contestaron por escrito a los CI *Partes del cuerpo*, *Ropa* y *Animales* (véase 1.4), junto con las respuestas escritas de otro grupo de cuarenta hablantes nativos (estudiantes de primer curso de Filología de la Universidad de Salamanca, 6 hombres y 34 mujeres, con una media de edad de 18,75 años) ante los estímulos *Juegos* (una categoría radial), *La escuela* (un esquema) y *Objetos colocados encima de la mesa para la comida* (una categoría derivada de una meta). En esta encuesta se planteó además el guion *Ir a la consulta del médico*, que, sin embargo, fue interpretado por los participantes como un esquema (*La consulta del médico*), en lugar de como un *script*.

Esta interpretación se vio favorecida por las características del resto de los centros de interés y por las propias instrucciones que se proporcionaron al inicio de la prueba, de carácter muy general. Por ello, dado que interesaba que los informantes evocaran las acciones que se relacionan con ese guion, se llevó a cabo una nueva prueba, en la que únicamente se planteó ese centro de interés y se dieron unas instrucciones más precisas (“anote todas las cosas que normalmente se hacen en la situación propuesta”). Este grupo constaba igualmente de 40 hablantes nativos de español, estudiantes de primero de Filología, 8 hombres y 32 mujeres, con una edad media de 20,6 años.

En todas las pruebas, el tiempo de respuesta fue de cuatro minutos para cada centro de interés. Bajo su denominación (se dispuso un solo título en cada página) aparecía una tabla con las columnas numeradas. Cada centro de interés comprendía dos páginas, de manera que en la primera se encontraban las cuatro primeras columnas de la tabla y en la segunda, las cuatro siguientes (véase el anexo 1.2). Como en las pruebas anteriores, cada 30 segundos los informantes oían un pitido que marcaba que debían seguir anotando sus respuestas en la columna consecutiva.

Con estos datos se lleva a cabo, en primer lugar, un análisis de la varianza de un factor (ANOVA), tras comprobar que se cumple el supuesto de normalidad (consúltese la prueba de Kolmogorov-Smirnov correspondiente en el anexo 3.8). La variable dependiente es el número de respuestas aportadas por cada informante y la variable independiente el centro de interés. La hipótesis que se plantea es que existe una relación estadísticamente significativa entre el tipo de categoría y el número de respuestas generadas. Las comparaciones *post hoc* confirmarán si la diferencia es significativa en todos los centros de interés.

### Resultados

Los distintos centros de interés varían de manera considerable en cuanto al promedio de respuestas que proporcionan. Entre el CI más productivo, *Animales*, y el menos productivo, *Ir a la consulta del médico*, hay una diferencia de 25,6 palabras, según se muestra en el gráfico siguiente.

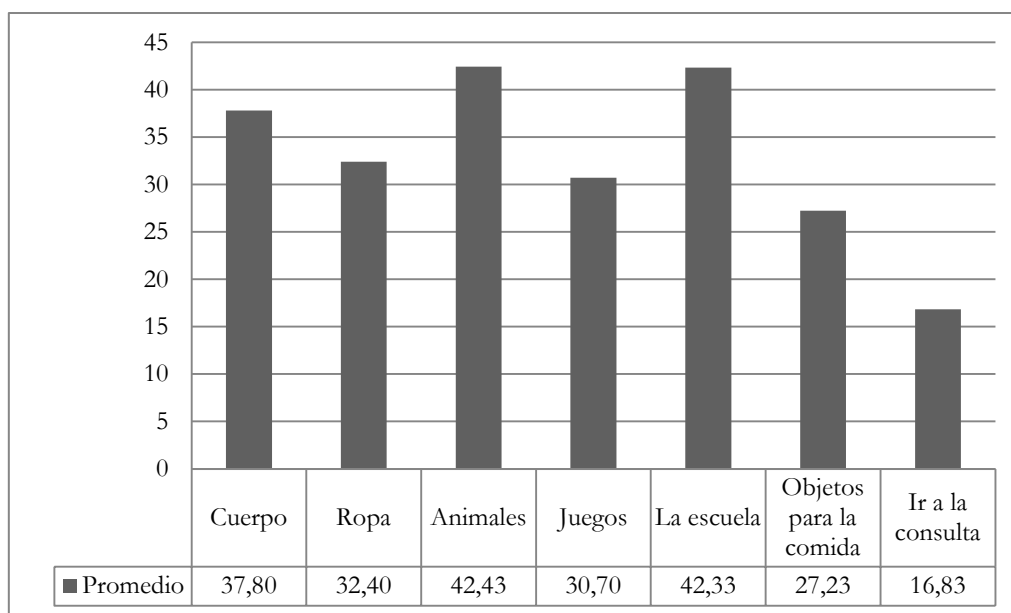


Gráfico 44. Número de respuestas por informante en cada tipo de CI

El análisis de la varianza de un factor determina que las diferencias observadas en los promedios de los distintos centros de interés resultan estadísticamente significativas con un valor de  $p = 0,000$ .

ANOVA					
N.º de palabras por informante					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	19968,643	6	3328,107	37,896	,000
Intra-grupos	23975,700	273	87,823		
Total	43944,343	279			

Tabla 53. ANOVA promedios distintos CI

A continuación se realiza toda una serie de contrastes *post hoc* para comparar por pares las medias alcanzadas en cada centro de interés. Como el estadístico de Levene no resulta significativo (véase la prueba de homogeneidad de varianzas recogida en el anexo 3.8), se toma como referencia el valor de Scheffé.

**Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: N.º de palabras por informante

	(I) Centro de interés	(J) Centro de interés	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Scheffé	Cuerpo	Ropa	5,400	2,096	,359	-2,09	12,89
		Animales	-4,625	2,096	,561	-12,12	2,87
		Juegos	7,100	2,096	,079	-,39	14,59
		La escuela	-4,525	2,096	,588	-12,02	2,97
		Objetos para la comida	10,575	2,096	,000	3,08	18,07
		Ir a la consulta	20,975	2,096	,000	13,48	28,47
	Ropa	Cuerpo	-5,400	2,096	,359	-12,89	2,09
		Animales	-10,025	2,096	,001	-17,52	-2,53
		Juegos	1,700	2,096	,995	-5,79	9,19
		La escuela	-9,925	2,096	,001	-17,42	-2,43
		Objetos para la comida	5,175	2,096	,415	-2,32	12,67
		Ir a la consulta	15,575	2,096	,000	8,08	23,07
	Animales	Cuerpo	4,625	2,096	,561	-2,87	12,12
		Ropa	10,025	2,096	,001	2,53	17,52
		Juegos	11,725	2,096	,000	4,23	19,22
		La escuela	,100	2,096	1,000	-7,39	7,59
		Objetos para la comida	15,200	2,096	,000	7,71	22,69
		Ir a la consulta	25,600	2,096	,000	18,11	33,09
	Juegos	Cuerpo	-7,100	2,096	,079	-14,59	,39
		Ropa	-1,700	2,096	,995	-9,19	5,79
		Animales	-11,725	2,096	,000	-19,22	-4,23
		La escuela	-11,625	2,096	,000	-19,12	-4,13
		Objetos para la comida	3,475	2,096	,839	-4,02	10,97
		Ir a la consulta	13,875	2,096	,000	6,38	21,37
	La escuela	Cuerpo	4,525	2,096	,588	-2,97	12,02
		Ropa	9,925	2,096	,001	2,43	17,42



		Animales	-,100	2,096	1,000	-7,59	7,39
		Juegos	11,625	2,096	,000	4,13	19,12
		Objetos para la comida	15,100	2,096	,000	7,61	22,59
		Ir a la consulta	25,500	2,096	,000	18,01	32,99
	Objetos para la comida	Cuerpo	-10,575	2,096	,000	-18,07	-3,08
		Ropa	-5,175	2,096	,415	-12,67	2,32
		Animales	-15,200	2,096	,000	-22,69	-7,71
		Juegos	-3,475	2,096	,839	-10,97	4,02
		La escuela	-15,100	2,096	,000	-22,59	-7,61
		Ir a la consulta	10,400	2,096	,001	2,91	17,89
	Ir a la consulta	Cuerpo	-20,975	2,096	,000	-28,47	-13,48
		Ropa	-15,575	2,096	,000	-23,07	-8,08
		Animales	-25,600	2,096	,000	-33,09	-18,11
		Juegos	-13,875	2,096	,000	-21,37	-6,38
		La escuela	-25,500	2,096	,000	-32,99	-18,01
		Objetos para la comida	-10,400	2,096	,001	-17,89	-2,91

Tabla 54. Comparaciones múltiples del promedio de distintos CI

### Discusión

El ANOVA concluye que existen diferencias estadísticamente significativas en el promedio de respuesta por informante asociadas al tipo de estímulo planteado ( $p < 0,001$ ). Así, el 45,44% de la varianza en los promedios se explica por el tipo de categoría semántica ( $r^2 = 0,4544$ ).

Las pruebas *post hoc* permiten comprobar entre qué centros de interés adquieren significación las diferencias en el número de palabras aportadas. Según estos resultados, el hecho de que el centro de interés sea un guion como *Ir a la consulta del médico* favorece menos respuestas que cualquier otro tipo de categoría semántica. Con un promedio de 16,83 palabras, es el CI que menos respuestas genera y difiere significativamente de todos los demás. Debe tenerse en cuenta que las respuestas que suscita este centro de interés son, por lo general, considerablemente más largas que las del resto de centros de

interés, lo que repercute lógicamente en el promedio. Así, mientras que lo más frecuente en el resto de CI es que cada entrada se componga de una palabra aislada, en este tipo de estímulos lo habitual es que se registren expresiones pluriverbales.

Las diferencias entre los otros campos nocionales no son tan marcadas. *Objetos colocados encima de la mesa para la comida*, con un promedio de 27,23 palabras, es el segundo CI que menos palabras evoca. No obstante, las diferencias con respecto a *Ropa* (32,4 palabras) y a *Juegos* (30,7 palabras) no resultan estadísticamente significativas. Por tanto, la *goal derived category* planteada no difiere de manera significativa de la categoría natural *Ropa*, integrada por pocos ejemplares (en comparación con la otra categoría natural propuesta: *Animales*) ni con la categoría radial *Juegos*. A su vez, estas dos categorías no difieren significativamente entre sí ni en relación con la categoría bien definida *Partes del cuerpo*, que alcanza un promedio de 37,8 palabras.

*Partes del cuerpo* se revela como la tercera categoría que más respuestas produce y únicamente se distancia de forma significativa de las dos categorías que menos promedio alcanzan, esto es, de *Objetos colocados encima de la mesa para la comida* e *Ir a la consulta del médico*. Las diferencias con los dos CI más productivos, *Animales* (42,43 palabras) y *La escuela* (42,33 palabras), no adquieren significación, y lo mismo sucede entre ellos mismos, que obtienen un promedio muy similar.

Por tanto, no se hallan diferencias significativas si la categoría planteada es una categoría natural de gran extensión, un esquema o una categoría bien definida. Tampoco entre la categoría bien definida, la natural de menor tamaño y la radial. La categoría natural de menor tamaño y la radial tampoco plantean diferencias con respecto a la categoría derivada de una meta. Y todas ellas difieren significativamente del guion:

Animales > Escuela > **Cuerpo** > **Ropa** > **Juegos** > Objetos en la mesa > Ir a la consulta

Figura 12. CI ordenados de mayor a menor promedio y agrupados con los que aportan un número semejante de respuestas (sin diferencias estadísticamente significativas)

Dados estos resultados, se concluye que además del tipo de categoría que se emplee como estímulo, el número de ejemplares con los que dicha categoría se asocie influye en el número de respuestas que evocan los informantes. El tamaño de la categoría supone un factor determinante del promedio y puede llegar a neutralizar el efecto de la organización interna de la categoría. Este hecho explicaría que *Ropa* no difiera significativamente de *Juegos* o de *Objetos colocados en la mesa para la comida*, pero sí lo haga *Animales*, que es también una categoría natural, pero de mayor tamaño.

La naturaleza bien definida de *Partes del cuerpo* lo acerca a los CI más productivos, pero no consigue distanciarlo de otro tipo de categorías. En este resultado puede influir, al igual que en las otras asociaciones marcadas, el tiempo de respuesta concedido. Es probable que las diferencias relacionadas con un acceso más o menos rápido al léxico de la categoría se diluyan a medida que pasa el tiempo. Por otra parte, el hecho de que el *script Ir a la consulta del médico* se aleje tanto de todos los demás CI apoya la conveniencia de que se plantee una prueba independiente para este tipo de categorías semánticas.

Tanto en el campo de la disponibilidad (Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández, 2003:60; Ayora Esteban, 2006:75) como en el de la psicolingüística (Puente y Poggioli, 1993:389; Piñeiro *et al.*, 1999:151; Goikoetxea, 2000:74), la variabilidad de los promedios en los distintos CI, así como en el número de vocablos, se ha interpretado como una consecuencia del tamaño de la categoría, que se relaciona con su nivel de generalidad y que, habitualmente, revela la correspondencia entre la categoría y el mundo real:

Los estudios sobre la frecuencia de producción categorial muestran algunos otros resultados comunes. [...] Se repite el dato de la distinta frecuencia de producción y

riqueza de las categorías, generalmente en correspondencia con la dimensión real de las mismas y con el nivel de generalidad de cada una (Goikoetxea, 2000:66).

El número de ejemplares que integran una categoría constituiría un factor determinante de los resultados cuantitativos alcanzados en ella al influir en el proceso automático de la memoria semántica de creación de agrupamientos. A mayor nivel de especificidad de la categoría menos posibilidades para la realización de *clusters*, lo que se traduciría en un menor promedio, pero también en menos variedad en las respuestas, es decir, en un número más bajo de vocablos y, en consecuencia, en un mayor índice de cohesión.

Por otra parte, llama la atención que, entre las categorías semánticas que pueden distinguirse en los corpus de léxico infantil, las que se corresponden con centros de interés tradicionales lo hagan con centros cerrados y en su mayoría muy productivos en cuanto al promedio de respuestas por informante. Por ejemplo, Nelson (1973), en un estudio sobre las primeras 50 palabras producidas por niños, descubre que las lexías para alimentos y bebidas son las más frecuentes, seguidas de los nombres de animales.

Estos resultados coinciden parcialmente con los de Serra *et al.* (2000:249). Estos autores analizan las producciones espontáneas de diez niños y niñas catalanes —uno monolingüe castellano, cuatro monolingües catalanes y el resto bilingües— desde los 12 a los 48 meses de edad, y encuentran que entre las 100 primeras palabras que emiten destacan los sustantivos que pertenecen a las categorías *juguetes*, *comida* y *animales*, aunque también distinguen otras áreas semánticas en este léxico inicial como *nombres propios* y *nombres de tipo familiar*, *vehículos*, *partes del cuerpo* y *vestidos* (véase la tabla 55).

<b>Categorías</b>	<b>Media (%)</b>
Juguetes e instrumentos	9,6
Comida	6,7
Animales	6,5
Nombres propios	5,7
Nombres de tipo familiar	4,4
Vehículos	3,3

Cuerpo y partes	3,2
Vestidos	2,7

Tabla 55. Categorías semánticas en el léxico inicial (Serra *et al.*, 2000)

Asimismo, Piñeiro y Manzano (2000) estudian las producciones orales de 200 niños hablantes de español de entre 11,16 y 49,16 meses de edad y clasifican los nombres comunes que emiten según la categoría semántica a la que pertenecen, lo que hace un total de 23 categorías, entre las cuales, “the categories with a greater number of instances were animal, person, food/beverage, and clothing article” (Piñeiro y Manzano, 2000:619). La tabla que aparece a continuación muestra las 23 categorías semánticas presentes en el vocabulario de los niños menores de cinco años, así como el número de miembros de cada categoría para los niños menores de 25,15 meses y para los mayores —segunda y tercera columna, respectivamente—, y el número total de ejemplares en cada categoría —cuarta columna—. Por último, también se refleja el porcentaje que representan sobre el total de la muestra (447).

Categories	Younger	Older	Number Different Words	%
<b>Animal</b>	35	30	65	14.54
Person	25	36	59	13.64
<b>Food and beverage</b>	13	25	38	8.50
<b>Article of clothing</b>	7	27	34	7.60
Toy	9	24	33	7.38
<b>Type of vehicle</b>	15	13	28	6.26
<b>Part of the human body</b>	9	19	28	6.26
Activity	4	21	25	5.59
Place	11	12	23	5.14
<b>Article of furniture</b>	8	13	21	4.69
Kitchen utensil	9	6	15	3.35
Reading material	6	7	13	2.90
Tree and flower	5	6	11	2.46
Part of a building	1	9	10	2.23
Disease	3	5	8	1.79
Part of animal body	2	4	6	1.34
Musical instrument	2	4	6	1.36
Heavenly body	1	4	5	1.11

Categories	Younger	Older	Number Different Words	%
Unit of measure time	1	4	5	1.11
Tool	2	3	5	1.11
Cleaning utensil	1	3	4	0.89
Weapon	2	1	3	0.67
Mean of communication	1	1	2	0.45

Tabla 56. *Semantic categories of common nouns* (Piñeiro y Manzano, 2000:619)

Se han destacado en **negrita** las categorías que coinciden con centros de interés clásicos<sup>153</sup>. Cuatro de ellas se corresponden con centros que ofrecen en todos los estudios buenos resultados en cuanto al promedio (*animales, alimentos y bebidas, la ropa y partes del cuerpo*) y dos, con CI que no suelen superar la media para este índice (*medios de transporte*<sup>154</sup> y *los muebles de la casa*). Si aceptamos que en estos dos últimos el tamaño de la categoría influye en un promedio de respuestas menor, podría argumentarse que en *animales, alimentos y bebidas, la ropa y partes del cuerpo*, el acceso es más rápido y fácil debido a que se hallan configuradas desde el léxico inicial.

Asimismo, las seis categorías que se corresponden con centros de interés tradicionales —*animales, alimentos y bebidas, la ropa, medios de transporte, partes del cuerpo y los muebles de la casa*— han resultado categorías compactas: en ellas el índice de cohesión suele situarse por encima de la media en la mayoría de las investigaciones.

Ghyselinck, Custers y Brysbaert (2004) sostienen que cada categoría se organiza en torno a un núcleo central, que estaría formado por un número limitado de ejemplares a los que se van uniando nuevos elementos de la

<sup>153</sup> Se prescinde de *Kitchen utensil* porque en los trabajos de disponibilidad esta categoría forma parte de un centro de interés en el que se incluyen una o dos categorías más —según el enunciado y las interpretaciones—: *La cocina y sus utensilios* o *La cocina: muebles y utensilios* (véase 3.2.1). *Toys* se aproxima al centro de interés 15, *Juegos y distracciones* o *Juegos y diversiones*, pero no coincide plenamente, por lo que también se ha excluido.

<sup>154</sup> En realidad, este centro de interés no se corresponde completamente con la categoría *Type of vehicle*. Esta es más reducida que *medios de transporte*, ya que en este campo notional se incluyen, por ejemplo, animales (*burro, caballo*), que no se contabilizan para *tipos de vehículos*.

categoría. El núcleo estaría compuesto por los ejemplos aprendidos a una edad más temprana, siendo esta variable la que determinaría la formación de este conjunto de elementos. También Brysbaert, Van Wijnendaele y De Deyne (2000) defienden que la edad de adquisición (EdA) es la principal variable organizadora del sistema semántico, de tal modo que los últimos conceptos adquiridos se sitúan alrededor de los primeros. Si se acepta esta tesis, los resultados cuantitativos obtenidos en los distintos CI en cuanto al promedio podrían reflejar también un acceso más rápido y eficaz en aquellos campos cuyos conceptos nucleares se han adquirido a una edad más temprana. De manera similar, la mayor coincidencia de respuestas se daría en estas categorías porque los ejemplares que constituyen su núcleo se han adquirido a una edad temprana y por ello son muy parecidos en todos los informantes, a los que se les supone una experiencia infantil similar.

Además, se ha señalado que el nivel de abstracción de un centro puede contribuir a que este sea menos productivo y menos compacto. Un mayor grado de abstracción favorecería la aparición de un número más elevado de vocablos —debido a que los límites del campo nocional son más difusos y permiten por ello la entrada de términos de diversos grupos temáticos— y, al mismo tiempo, la dificultad de los informantes para actualizar los términos que lo componen provocaría un descenso en el número de respuestas (Hernández Muñoz y Borrego Nieto, 2004:1524). Este planteamiento concuerda con la tesis de Reynolds y Paivio (1968) y de Taylor (1969) (*apud* Paivio, 2007:107), según la cual el grado de concreción o abstracción de las palabras – estímulo es determinante de la rapidez, longitud y fluidez de las respuestas verbales de los sujetos.

El desconocimiento del tema por el que se pregunta puede tener un efecto parecido al descrito en el párrafo anterior. Así, el hecho de que haya centros de interés que constituyen categorías con pocos miembros, como es el caso de *Trabajos del campo y del jardín*, pero que registran una gran cantidad de vocablos puede deberse a que aluden a realidades poco conocidas para los informantes, como se expone en 3.1.1. En este tipo de CI se registran palabras que no pertenecen estrictamente a la categoría propuesta —las denominadas

intrusiones en los experimentos de fluencia semántica—, que normalmente no se consideran errores de clasificación y se incluyen en los listados definitivos de léxico disponible, aumentando el número de vocablos y disminuyendo la coincidencia en las respuestas.

Ahora bien, además del tipo de categoría, su extensión, la edad a la que fue adquirida y su grado de abstracción, quizás habría que considerar también el papel que pueden desempeñar los rasgos que componen los conceptos que la integran, especialmente en el caso de las categorías naturales.

En los últimos años, los modelos de la estructura conceptual basados en configuraciones de rasgos han tenido una gran repercusión, especialmente en el campo de la neuropsicología cognitiva, en el marco del debate sobre el deterioro de las categorías específicas<sup>155</sup> (Cree y McRae, 2003; Peraita y Moreno, 2006). Estas teorías<sup>156</sup> defienden que las categorías naturales están constituidas por una serie de rasgos o atributos semánticos que determinan la forma en que un concepto se activa durante la comprensión y la producción, así como la manera en que se ve afectado por el daño en el sistema cerebral.

Todas las teorías actuales de la organización del conocimiento conceptual asumen que sus representaciones están compuestas por diferentes tipos de información<sup>157</sup> y admiten que su estructura interna varía sistemáticamente en

---

<sup>155</sup> Este deterioro —probado para algunos pero no para otros, véase Capitani *et al.* (2003) y Mahon y Caramazza (2009)— hace referencia al hecho de que algunos pacientes con ciertas enfermedades del sistema nervioso central muestran, en algún momento, un deterioro parcial o total en el conocimiento de un dominio conceptual, pero no en otro.

<sup>156</sup> Los modelos de la estructura conceptual basados en rasgos que hemos contemplado son: la hipótesis senso-funcional (*sensory-functional hypothesis*), desarrollada por Warrington y su grupo en la década de los 80, la hipótesis de dominio específico (*the domain specific hypothesis*; Caramazza y Shelton, 1998), la *organized-unitary-content hypothesis* (OUCH) y *the conceptual structure account*, por la que nos hemos decantado en los puntos en los que las teorías difieren.

<sup>157</sup> Este supuesto permite dar cuenta de por qué el mero hecho de pensar en un concepto concreto —un destornillador, por ejemplo— puede involucrar distintas regiones del cerebro, que procesan distintos tipos de información (sensorial, motora...). Asimismo, con esta asunción se pueden explicar los casos de algunos pacientes que muestran un deterioro en una determinada modalidad de conocimiento: por ejemplo, saben cómo es un



las diferentes categorías o dominios del conocimiento, por ejemplo, entre seres vivos y no vivos, palabras concretas y abstractas, o verbos y nombres. Se considera, por lo general, que las variables más importantes en la estructura interna de un concepto son: el número de rasgos, su distintividad, los patrones de correlación entre ellos y las interacciones de estas variables con el tipo de rasgo (Moss *et al.*, 2007:221).

Así, se ha demostrado que las palabras concretas tienen típicamente más rasgos que las abstractas (Tyler *et al.*, 2002), lo que conduce a patrones de activación más estables (Vigliocco y Vinson, 2007:211). Esta característica concede a las palabras concretas varias ventajas de procesamiento en el sistema sano y provoca un *feedback* potente cuando el sistema léxico está dañado. Sin embargo, dentro del dominio de las palabras concretas, los seres vivos tienen típicamente más atributos que los artefactos, pero la ventaja de procesamiento depende del tipo de tarea, pues, aunque estos tengan más rasgos, es la naturaleza de esos rasgos, en términos de su distintividad y de sus correlaciones, lo que los convierte en vulnerables al daño.

La distintividad de los rasgos se refiere al número de conceptos en los que un rasgo aparece<sup>158</sup>. Existe una considerable evidencia a favor de que los conceptos difieren en términos de la distintividad de sus rasgos; específicamente, los seres vivos parecen tener una mayor proporción de rasgos compartidos que los artefactos, mientras que estos se componen de pocos atributos compartidos y muchos distintivos (Moss *et al.*, 2007:225). Las propiedades compartidas son por lo general más resistentes al deterioro que

---

destornillador pero no cómo usarlo. Esta tesis suscita, sin embargo, la cuestión sobre cómo se unifican los diferentes tipos de información que constituyen un concepto dado. Una propuesta que explica cómo se combina el nombre de la categoría y toda la información pertinente de las distintas modalidades es la teoría de la zona de convergencia propuesta por Damasio (1989). A este respecto, véase Simmons y Barsalou (2003) y Smith y Kosslyn (2008).

<sup>158</sup> Este factor se puede relacionar con la *cue validity*, a la que nos referimos antes (3.3.2.2), así como con la variable que Devlin *et al.* (1998) denominaron *informatividad*. De manera similar a lo que aquí se expone, estos autores caracterizan los rasgos como altamente informativos en la identificación de conceptos específicos cuando aparecen en muy pocos conceptos y viceversa.

los atributos distintivos, lo que puede explicarse, dentro de los modelos conexionistas, como una consecuencia de la menor frecuencia en la que se experimentan. Dado que estos rasgos se experimentan con menos asiduidad que las propiedades altamente compartidas, las conexiones son mucho más débiles. No obstante, esta variable ha de ser considerada con el resto de factores con los que interactúa, especialmente con el tipo de rasgo y la correlación.

Otro supuesto fundamental en estos modelos es que la correlación de las propiedades varía también según los dominios. Rosch y sus colaboradores (1976) ya observaron que las propiedades de las categorías naturales en lugar de ser independientes tienden a agruparse, y Keil (1986) demostró que los agrupamientos de propiedades estaban más amplia y densamente intercorrelacionados en los conceptos del dominio de los seres vivos que en el de los objetos hechos por el hombre. A este respecto, *the conceptual structure account* defiende que los rasgos altamente correlacionados con otras propiedades son más resistentes al daño cerebral que los que están débilmente correlacionados (Caramazza y Mahon, 2003:357).

Por otro lado, suele asumirse también que hay diferentes clases de rasgos que pueden contribuir de diferentes formas a la estructura conceptual de varias categorías. En este sentido, Warrington y su equipo sugirieron que algunas categorías, como *alimentos*, se distinguen primeramente en términos de sus propiedades sensoriales, mientras que otras, como *objetos hechos por el hombre*, dependen más de sus propiedades funcionales. Los diferentes tipos de rasgos estarían almacenados en subsistemas separados dentro de la memoria semántica, y esto sería lo que se refleja en la organización topográfica del sustrato neural (Allport, 1985). Bajo esta asunción, propusieron que el daño cerebral focal podía perturbar el desarrollo de un tipo de rasgos más que otros, causando indirectamente un daño mayor en una categoría en la que dichos rasgos fueran particularmente importantes (Warrington y Shallice, 1984; Farah y McClelland, 1991; Borgo y Shallice, 1994; Saffran, 2000).

En cambio, Moss *et al.* (2007) sostienen que más que el tipo de rasgo en sí lo importante es la forma en que los distintos tipos de rasgos se relacionan con las variables que hemos expuesto anteriormente. Para estos autores, un aspecto esencial de la estructura conceptual es el patrón de correlación entre la forma y la función: si una forma perceptual es observada consistentemente ejecutando una función, entonces un sistema sensible a las coocurrencias aprenderá que esa forma específica implica una función concreta.

Se ha comprobado que los artefactos poseen más formas distintivas consistentemente asociadas a las funciones para las que fueron creados que los seres vivos. Además, los artefactos suelen diseñarse para realizar una única función, lo que comporta que su forma sea tan distintiva como su función. Por el contrario, los seres vivos tienden a hacer cosas similares y a parecerse, y comparten muchos rasgos. Mientras que las correlaciones forma – función para los artefactos implican propiedades distintivas, para los seres vivos implican propiedades compartidas. Por tanto, no es que la información funcional sea más importante para los artefactos que para los seres vivos, sino que hay una diferencia entre los dominios en el tipo de información funcional que está más fuertemente correlacionada y que, por tanto, es más resistente al daño. Los seres vivos tienen muchas y muy importantes propiedades funcionales, pero las más importantes son las que conciernen a las actividades biológicas, las cuales son compartidas normalmente por la mayoría o por todos los miembros de una categoría.

Para los trabajos de disponibilidad, el hecho de que las palabras abstractas posean típicamente menos rasgos que las concretas puede aducirse como una de las causas de la escasa presencia de términos abstractos en los listados de léxico disponible. El menor número de rasgos conlleva un mayor esfuerzo de procesamiento, lo cual, unido a otros factores, como pueden ser las instrucciones del encuestador, el tipo de categoría o el tiempo de respuesta, proporciona una ventaja considerable para las palabras concretas (ventaja que se deja sentir también en otros ámbitos y tareas, véase 3.3.3.3), incluso cuando se propone un centro de interés abstracto como *La inteligencia* (Hernández Muñoz, 2004).

Por otro lado, entre los centros de interés considerados, algunos pertenecen al dominio de los seres vivos, como el 14 *Los animales*, y otros, la mayoría, al de los artefactos, por ejemplo, el 04 *Los muebles de la casa* o el 12 *Medios de transporte*. Según se ha expuesto, la cantidad de rasgos, su naturaleza y las relaciones que se establecen entre ellos varían entre estos dos dominios hasta el punto de que las categorías de un dominio pueden verse afectadas por el daño cerebral de manera exclusiva. Por tanto, aunque estos centros de interés presenten una estructura semejante, los conceptos que los componen difieren entre sí sistemáticamente.

Así, las dos categorías naturales que componen el CI 05, *alimentos* y *bebidas*, se diferencian primeramente según sus rasgos sensoriales, frente a otros centros de interés, como el 04 *Los muebles de la casa*, que dependen más de sus rasgos funcionales. Los miembros de una categoría como *utensilios de cocina*, por ejemplo, presentan formas distintivas relacionadas con la función para la que se crearon: ‘cuchillo’, *tiene filo y sirve para cortar*. La correlación entre la forma y las propiedades funcionales es muy fuerte en este concepto, igual que en el resto de conceptos de la categoría, y resulta distintiva. En cambio, entre los miembros de la categoría *animales*, las correlaciones forma – función suponen propiedades compartidas, no distintivas. Existen fuertes correlaciones entre las propiedades compartidas de naturaleza perceptual y las funcionales “biológicas”, entre *tiene ojos y puede ver*, por ejemplo, una asociación que comparten todos o la mayoría de los miembros de la categoría. Los conceptos que integran *utensilios de cocina*, por el contrario, cuentan con muy pocas propiedades compartidas.

Estas divergencias en el interior de los conceptos que componen las categorías provocan diferencias en sus patrones de activación y quizás este sea un motivo más por el que los centros de interés de *Los animales*, *Alimentos y bebidas* y *Profesiones y oficios* siempre logran superar la media de respuestas por informante, mientras que el resto, exceptuando *La ropa*, nunca logran alcanzarla.

## 3.3.3.2. Centros de interés y tiempo de respuesta

Dadas las diferencias descritas en cuanto a la organización interna de los centros de interés, cabe suponer que existirán diversos patrones de evocación en relación con el tiempo de respuesta en cada uno de ellos. Para comprobarlo, se analizan los datos de los cuarenta hablantes nativos que respondieron a *Partes del cuerpo*, *Ropa* y *Animales*, de los cuarenta que respondieron a *Juegos*, *La escuela* y *Objetos colocados encima de la mesa para la comida*, y de los cuarenta que respondieron a *Ir a la consulta del médico* (véase 3.3.3.1).

En primer lugar, al contabilizar las respuestas anotadas para los distintos centros de interés en cada intervalo de treinta segundos, se descubren dos patrones de evocación diferentes, según muestran los gráficos que se presentan a continuación.

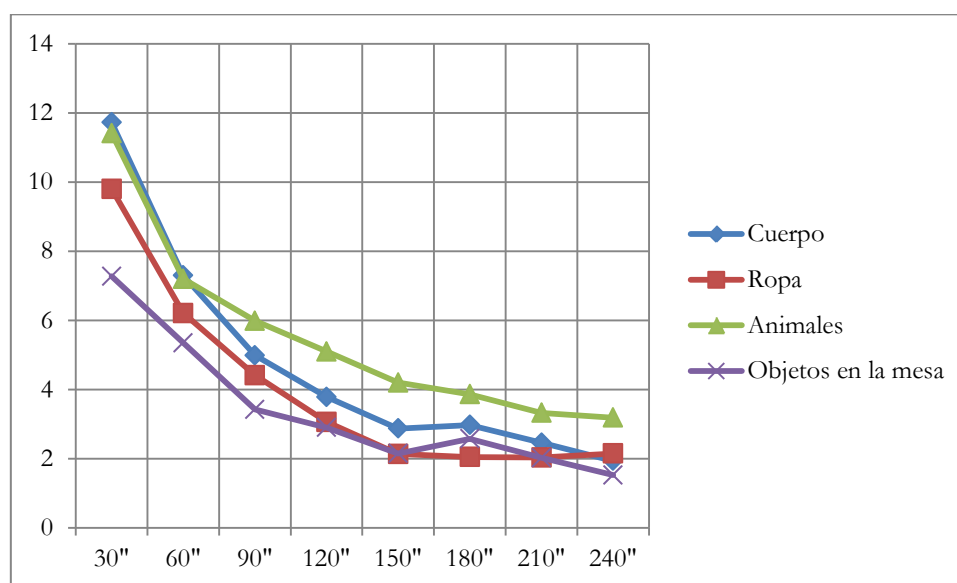


Gráfico 45. Evolución de la producción léxica en el tiempo para los CI *Partes del cuerpo*, *Ropa*, *Animales* y *Objetos colocados encima de la mesa para la comida*

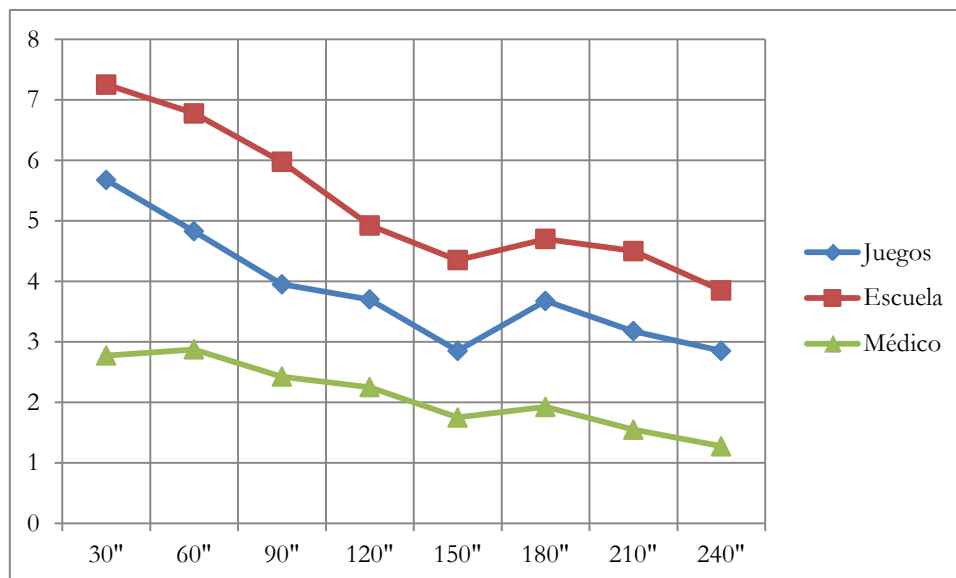


Gráfico 46. Evolución de la producción léxica en el tiempo para los CI *Juegos*, *La escuela* e *Ir a la consulta del médico*

Como reflejan los gráficos, si bien en todos los centros de interés el número de respuestas tiende a disminuir según avanza el tiempo, pueden distinguirse dos grupos de categorías en relación con la distribución de las respuestas en cada intervalo. El primero estaría formado por la categoría bien definida *Partes del cuerpo*, las dos categorías naturales *Ropa* y *Animales*, y por la *goal derived category* *Objetos colocados encima de la mesa para la comida*. Este grupo se caracteriza por un rápido acceso a sus unidades léxicas, lo que se refleja en un elevado número de respuestas en los primeros segundos, seguido de un descenso brusco en el número de palabras generadas y una posterior estabilización. Por el contrario, en el segundo grupo, formado por la categoría radial *Juegos*, el esquema *La escuela* y el guion *Ir a la consulta del médico*, la evocación se muestra más regular y la disminución de respuestas, más progresiva.

%	30''	60''	90''	120''	150''	180''	210''	240''
Cuerpo	30,81	50	63,11	73,06	80,62	88,44	94,91	100
Ropa	30,76	50,25	64,1	73,71	80,42	86,86	93,25	100
Animales	25,78	42,04	55,56	67,08	76,57	85,29	92,8	100
Juegos	18,48	34,2	47,07	59,12	68,4	80,37	90,72	100
Escuela	17,13	33,14	47,25	58,89	69,17	80,27	90,9	100
Objetos en la mesa	26,72	46,37	58,95	69,6	77,5	86,96	94,4	100
Médico	16,49	33,58	47,99	61,37	71,77	83,21	92,42	100

Tabla 57. Tanto por ciento de palabras evocadas en cada intervalo temporal

Adviértase cómo las categorías del primer grupo concentran un porcentaje de respuestas considerablemente más alto en el primer intervalo temporal que las del segundo. Además, en aquellas, los informantes anotan más de la mitad de las palabras que evocan en total durante los primeros noventa segundos, mientras que en las del segundo grupo hay que esperar hasta los dos minutos para que se rebase el 50% de la producción total.

Asimismo, un fenómeno que se observa en todos los centros de interés es que transcurridos los primeros dos minutos y medio, la línea de tendencia negativa, o bien se estabiliza, o bien se invierte mostrando un ligero aumento, para volver a decrecer en el intervalo siguiente. Esta observación concuerda con los resultados obtenidos en el capítulo 2 (véase 2.2.5), donde se estableció que el límite temporal en el que las diferencias en los promedios de respuesta dejan de ser significativas para los hablantes nativos en una prueba escrita son los tres minutos.

No obstante, en ese análisis solo se tuvieron en consideración los resultados de categorías bien definidas y naturales. Por ello, para comprobar si este límite es el más adecuado para todo tipo de categorías semánticas, se examina a continuación cómo afecta el tiempo al número de respuestas generadas en función del centro de interés. Con este objetivo, se analizan las diferencias entre los promedios alcanzados en cada centro de interés en cada intervalo de treinta segundos. Para las variables que cumplen el supuesto de normalidad se lleva a cabo un análisis de la varianza de un factor para los resultados obtenidos en cada centro de interés y, cuando no se cumple ese supuesto, el ANOVA se sustituye por la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis. En todos los casos la variable dependiente es el promedio de respuestas por informante en cada intervalo de 30 segundos y la variable independiente, el intervalo temporal.

### Resultados

Las pruebas de Kolmogorov-Smirnov realizadas (véase el anexo 3.9) concluyen que todas las variables cumplen el supuesto de normalidad, a

excepción de los promedios alcanzados en los centros de interés *Juegos, Objetos colocados encima de la mesa para la comida e Ir a la consulta del médico*. Por ello, en estos CI se recurre a la prueba de Kruskal Wallis con serie de Mann Whitney (con corrección de Bonferroni =  $0,05/28 = 0,002$ ) para las comparaciones múltiples.

Se incluyen las comparaciones de medias hasta el momento en que pierden significación. En *Partes del cuerpo, Ropa, Animales y La escuela*, dado que en la prueba de homogeneidad de varianzas el estadístico de Levene resulta significativo, se toman como indicadores Brown-Forsythe y T3 de Dunnett. Los análisis completos pueden consultarse en el anexo 3.9.

*Partes del cuerpo:*

<b>Pruebas robustas de igualdad de las medias</b>				
Promedio Cuerpo en cada intervalo				
	Estadístico <sup>a</sup>	gl1	gl2	Sig.
Brown-Forsythe	98,721	7	188,210	,000
a. Distribuidos en F asintóticamente.				

<b>Comparaciones múltiples</b>									
Variable dependiente: Promedio Cuerpo en cada intervalo									
	(I) Intervalo temporal prueba Nativos		(J) Intervalo temporal prueba Nativos	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
		30''					Límite inferior	Límite superior	
T3 de Dunnett	30''		60''	-7,400	,580	,000	-9,28	-5,52	
			90''	-13,100	,649	,000	-15,21	-10,99	
			120''	-17,625	,867	,000	-20,47	-14,78	
			150''	-20,875	1,103	,000	-24,51	-17,24	
			180''	-24,100	1,234	,000	-28,17	-20,03	
			210''	-27,600	1,470	,000	-32,46	-22,74	
	60''		30''	7,400	,580	,000	5,52	9,28	
			90''	-5,700	,752	,000	-8,12	-3,28	
			120''	-10,225	,947	,000	-13,29	-7,16	
			150''	-13,475	1,167	,000	-17,28	-9,67	
			180''	-16,700	1,292	,000	-20,93	-12,47	



			210''	-20,200	1,519	,000	-25,19	-15,21
			240''	-22,775	1,713	,000	-28,42	-17,13
	90''		30''	13,100	,649	,000	10,99	15,21
			60''	5,700	,752	,000	3,28	8,12
			120''	-4,525	,991	,001	-7,73	-1,32
			150''	-7,775	1,203	,000	-11,69	-3,86
			180''	-11,000	1,324	,000	-15,32	-6,68
			210''	-14,500	1,546	,000	-19,57	-9,43
			240''	-17,075	1,737	,000	-22,78	-11,37
	120''		30''	17,625	,867	,000	14,78	20,47
			60''	10,225	,947	,000	7,16	13,29
			90''	4,525	,991	,001	1,32	7,73
			150''	-3,250	1,333	,365	-7,55	1,05
			180''	-6,475	1,444	,001	-11,14	-1,81
			210''	-9,975	1,650	,000	-15,33	-4,62
			240''	-12,550	1,830	,000	-18,51	-6,59
	150''		30''	20,875	1,103	,000	17,24	24,51
			60''	13,475	1,167	,000	9,67	17,28
			90''	7,775	1,203	,000	3,86	11,69
			120''	3,250	1,333	,365	-1,05	7,55
			180''	-3,225	1,597	,707	-8,37	1,92
			210''	-6,725	1,785	,009	-12,49	-,96
			240''	-9,300	1,953	,000	-15,62	-2,98
	180''		30''	24,100	1,234	,000	20,03	28,17
			60''	16,700	1,292	,000	12,47	20,93
			90''	11,000	1,324	,000	6,68	15,32
			120''	6,475	1,444	,001	1,81	11,14
			150''	3,225	1,597	,707	-1,92	8,37
			210''	-3,500	1,869	,818	-9,53	2,53
			240''	-6,075	2,030	,098	-12,63	,48

Tabla 58. Comparaciones múltiples promedio en cada intervalo temporal, CI *Partes del cuerpo*

Según muestra la tabla precedente, para el centro de interés *Partes del cuerpo*, las diferencias entre las medias de palabras aportadas dejan de ser significativas a los tres minutos de tiempo.

Ropa:

Pruebas robustas de igualdad de las medias				
Promedio Ropa en cada intervalo				
	Estadístico <sup>a</sup>	gl1	gl2	Sig.
Brown-Forsythe	79,116	7	204,431	,000
a. Distribuidos en F asintóticamente.				

Comparaciones múltiples									
Variable dependiente: Promedio Ropa en cada intervalo									
	(I) Intervalo temporal prueba Nativos		(J) Intervalo temporal prueba Nativos	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
							Límite inferior	Límite superior	
T3 de Dunnett	30''		60''	-6,250	,584	,000	-8,14	-4,36	
			90''	-11,075	,753	,000	-13,54	-8,61	
			120''	-14,775	,887	,000	-17,69	-11,86	
			150''	-17,200	,976	,000	-20,41	-13,99	
			180''	-19,925	1,139	,000	-23,68	-16,17	
			210''	-22,750	1,367	,000	-27,27	-18,23	
			240''	-25,725	1,497	,000	-30,68	-20,77	
	60''		30''	6,250	,584	,000	4,36	8,14	
			90''	-4,825	,854	,000	-7,58	-2,07	
			120''	-8,525	,975	,000	-11,69	-5,36	
			150''	-10,950	1,056	,000	-14,38	-7,52	
			180''	-13,675	1,209	,000	-17,62	-9,73	
			210''	-16,500	1,425	,000	-21,17	-11,83	
			240''	-19,475	1,550	,000	-24,57	-14,38	
	90''		30''	11,075	,753	,000	8,61	13,54	
			60''	4,825	,854	,000	2,07	7,58	
			120''	-3,700	1,085	,028	-7,20	-,20	
			150''	-6,125	1,158	,000	-9,86	-2,39	
			180''	-8,850	1,299	,000	-13,06	-4,64	
			210''	-11,675	1,502	,000	-16,56	-6,79	
			240''	-14,650	1,621	,000	-19,94	-9,36	
	120''		30''	14,775	,887	,000	11,86	17,69	
			60''	8,525	,975	,000	5,36	11,69	
			90''	3,700	1,085	,028	,20	7,20	
			150''	-2,425	1,250	,769	-6,45	1,60	
			180''	-5,150	1,381	,010	-9,61	-,69	
			210''	-7,975	1,574	,000	-13,07	-2,88	
			240''	-10,950	1,688	,000	-16,43	-5,47	
	150''		30''	17,200	,976	,000	13,99	20,41	
			60''	10,950	1,056	,000	7,52	14,38	
90''			6,125	1,158	,000	2,39	9,86		

			120''	2,425	1,250	,769	-1,60	6,45
			180''	-2,725	1,439	,803	-7,36	1,91
			210''	-5,550	1,626	,029	-10,80	-,30
			240''	-8,525	1,736	,000	-14,15	-2,90
		180''	30''	19,925	1,139	,000	16,17	23,68
			60''	13,675	1,209	,000	9,73	17,62
			90''	8,850	1,299	,000	4,64	13,06
			120''	5,150	1,381	,010	,69	9,61
			150''	2,725	1,439	,803	-1,91	7,36
			210''	-2,825	1,729	,940	-8,40	2,75
			240''	-5,800	1,833	,060	-11,72	,12

Tabla 59. Comparaciones múltiples promedio en cada intervalo temporal, CI *Ropa*

También en esta categoría natural las diferencias entre los promedios dejan de ser significativas transcurridos los 180 primeros segundos.

*Animales:*

Pruebas robustas de igualdad de las medias				
Promedio Animales en cada intervalo				
	Estadístico <sup>a</sup>	gl1	gl2	Sig.
Brown-Forsythe	96,982	7	219,611	,000
a. Distribuidos en F asintóticamente.				

Comparaciones múltiples									
Variable dependiente: Promedio Animales en cada intervalo									
	(I) Intervalo temporal prueba Nativos		(J) Intervalo temporal prueba Nativos	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
							Límite inferior	Límite superior	
T3 de Dunnett	30''		60''	-6,975	,746	,000	-9,39	-4,56	
			90''	-12,575	,934	,000	-15,62	-9,53	
			120''	-18,075	1,142	,000	-21,82	-14,33	
			150''	-22,300	1,321	,000	-26,65	-17,95	
			180''	-26,600	1,473	,000	-31,46	-21,74	
			210''	-30,350	1,611	,000	-35,67	-25,03	
			240''	-33,750	1,743	,000	-39,51	-27,99	
	60''		30''	6,975	,746	,000	4,56	9,39	
			90''	-5,600	1,056	,000	-9,01	-2,19	
			120''	-11,100	1,244	,000	-15,13	-7,07	
			150''	-15,325	1,410	,000	-19,92	-10,73	
			180''	-19,625	1,554	,000	-24,70	-14,55	
			210''	-23,375	1,685	,000	-28,89	-17,86	
			240''	-27,125	1,816	,000	-33,07	-21,67	

		240''	-26,775	1,811	,000	-32,72	-20,83
	90''	30''	12,575	,934	,000	9,53	15,62
		60''	5,600	1,056	,000	2,19	9,01
		120''	-5,500	1,365	,004	-9,90	-1,10
		150''	-9,725	1,518	,000	-14,64	-4,81
		180''	-14,025	1,652	,000	-19,38	-8,67
		210''	-17,775	1,776	,000	-23,55	-12,00
		240''	-21,175	1,897	,000	-27,35	-15,00
	120''	30''	18,075	1,142	,000	14,33	21,82
		60''	11,100	1,244	,000	7,07	15,13
		90''	5,500	1,365	,004	1,10	9,90
		150''	-4,225	1,654	,286	-9,56	1,11
		180''	-8,525	1,778	,000	-14,26	-2,79
		210''	-12,275	1,894	,000	-18,40	-6,15
		240''	-15,675	2,007	,000	-22,18	-9,17
	150''	30''	22,300	1,321	,000	17,95	26,65
		60''	15,325	1,410	,000	10,73	19,92
		90''	9,725	1,518	,000	4,81	14,64
		120''	4,225	1,654	,286	-1,11	9,56
		180''	-4,300	1,898	,499	-10,41	1,81
		210''	-8,050	2,007	,004	-14,52	-1,58
		240''	-11,450	2,114	,000	-18,28	-4,62
	180''	30''	26,600	1,473	,000	21,74	31,46
		60''	19,625	1,554	,000	14,55	24,70
		90''	14,025	1,652	,000	8,67	19,38
		120''	8,525	1,778	,000	2,79	14,26
		150''	4,300	1,898	,499	-1,81	10,41
		210''	-3,750	2,110	,877	-10,55	3,05
		240''	-7,150	2,213	,049	-14,28	-,02

Tabla 60. Comparaciones múltiples promedio en cada intervalo temporal, CI *Animales*

Para el CI *Animales*, puede seguir considerándose que 180 segundos es un intervalo adecuado, tomando un nivel de significación de  $p < 0,01$ .

*La escuela:*

Pruebas robustas de igualdad de las medias				
Promedio Escuela en cada intervalo				
	Estadístico <sup>a</sup>	gl1	gl2	Sig.
Brown-Forsythe	145,509	7	213,769	,000
a. Distribuidos en F asintóticamente.				

Comparaciones múltiples									
Variable dependiente: Promedio Escuela en cada intervalo									
	(I) Intervalo temporal prueba Nativos		(J) Intervalo temporal prueba Nativos		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
								Límite inferior	Límite superior
T3 de Dunnett	30''		60''		-6,775	,639	,000	-8,85	-4,70
			90''		-12,750	,794	,000	-15,34	-10,16
			120''		-17,675	,937	,000	-20,75	-14,60
			150''		-22,025	1,069	,000	-25,54	-18,51
			180''		-26,725	1,207	,000	-30,71	-22,74
			210''		-31,225	1,362	,000	-35,72	-26,73
			240''		-35,075	1,525	,000	-40,12	-30,03
	60''		30''		6,775	,639	,000	4,70	8,85
			90''		-5,975	,912	,000	-8,92	-3,03
			120''		-10,900	1,038	,000	-14,26	-7,54
			150''		-15,250	1,159	,000	-19,02	-11,48
			180''		-19,950	1,288	,000	-24,15	-15,75
			210''		-24,450	1,434	,000	-29,14	-19,76
			240''		-28,300	1,589	,000	-33,51	-23,09
	90''		30''		12,750	,794	,000	10,16	15,34
			60''		5,975	,912	,000	3,03	8,92
			120''		-4,925	1,140	,001	-8,60	-1,25
			150''		-9,275	1,251	,000	-13,32	-5,23
			180''		-13,975	1,372	,000	-18,42	-9,53
			210''		-18,475	1,509	,000	-23,38	-13,57
			240''		-22,325	1,658	,000	-27,73	-16,92
	120''		30''		17,675	,937	,000	14,60	20,75
			60''		10,900	1,038	,000	7,54	14,26
			90''		4,925	1,140	,001	1,25	8,60
			150''		-4,350	1,346	,049	-8,69	-,01
			180''		-9,050	1,459	,000	-13,76	-4,34
			210''		-13,550	1,589	,000	-18,69	-8,41
			240''		-17,400	1,730	,000	-23,01	-11,79
	150''		30''		22,025	1,069	,000	18,51	25,54
			60''		15,250	1,159	,000	11,48	19,02
			90''		9,275	1,251	,000	5,23	13,32
			120''		4,350	1,346	,049	,01	8,69
			180''		-4,700	1,547	,085	-9,68	,28
			210''		-9,200	1,670	,000	-14,59	-3,81
			240''		-13,050	1,805	,000	-18,89	-7,21
	180''		30''		26,725	1,207	,000	22,74	30,71
			60''		19,950	1,288	,000	15,75	24,15
			90''		13,975	1,372	,000	9,53	18,42
			120''		9,050	1,459	,000	4,34	13,76

			150''	4,700	1,547	,085	-,28	9,68
			210''	-4,500	1,762	,286	-10,18	1,18
			240''	-8,350	1,891	,001	-14,45	-2,25
		210''	30''	31,225	1,362	,000	26,73	35,72
			60''	24,450	1,434	,000	19,76	29,14
			90''	18,475	1,509	,000	13,57	23,38
			120''	13,550	1,589	,000	8,41	18,69
			150''	9,200	1,670	,000	3,81	14,59
			180''	4,500	1,762	,286	-1,18	10,18
			240''	-3,850	1,993	,776	-10,27	2,57

Tabla 61. Comparaciones múltiples promedio en cada intervalo temporal, CI *La escuela*

Ante este esquema, las palabras generadas a los tres minutos no difieren significativamente de las evocadas 30 segundos después, pero sí adquieren significación pasados cuatro minutos. En este CI las diferencias entre medias dejan de ser significativas a los tres minutos y medio, a diferencia de los estímulos anteriores.

*Juegos* (Corrección de Bonferroni =  $0,05/28 = 0,002$ ):

	150''-240''	180''-210''	180''-240''
<b>Estadísticos de contraste<sup>a</sup></b>			
	Promedio Juegos en cada intervalo	Promedio Juegos en cada intervalo	Promedio Juegos en cada intervalo
U de Mann-Whitney	301,500	632,000	509,500
W de Wilcoxon	1121,500	1452,000	1329,500
Z	-4,803	-1,619	-2,800
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,106	,005

a. Variable de agrupación: Intervalo temporal prueba Nativos

Tabla 62. Comparaciones múltiples promedio en cada intervalo CI *Juegos*

De nuevo, en este centro de interés las diferencias entre los promedios dejan de ser significativas a los tres minutos de tiempo.

*Objetos colocados encima de la mesa para la comida* (Corrección de Bonferroni =  $0,05/28 = 0,002$ ):

	150''-240''	180''-210''	180''-240''
<b>Estadísticos de contraste<sup>a</sup></b>			
	Promedio Objetos en la mesa para la comida en cada intervalo	Promedio Objetos en la mesa para la comida en cada intervalo	Promedio Objetos en la mesa para la comida en cada intervalo
U de Mann-Whitney	469,000	685,000	609,000
W de Wilcoxon	1289,000	1505,000	1429,000
Z	-3,189	-1,109	-1,841
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,268	,066
a. Variable de agrupación: Intervalo temporal prueba Nativos			

Tabla 63. Comparaciones múltiples promedio en cada intervalo CI *Objetos colocados encima de la mesa para la comida*

Nuevamente, 180 segundos se muestra como el límite temporal más adecuado para una categoría derivada de una meta como *Objetos colocados encima de la mesa para la comida*.

*Ir a la consulta del médico* (Corrección de Bonferroni =  $0,05/28 = 0,002$ ):

	150''-240''	180''-210''	180''-240''
<b>Estadísticos de contraste<sup>a</sup></b>			
	Promedio Ir a la consulta del médico en cada intervalo	Promedio Ir a la consulta del médico en cada intervalo	Promedio Ir a la consulta del médico en cada intervalo
U de Mann-Whitney	412,000	652,000	576,000
W de Wilcoxon	1232,000	1472,000	1396,000
Z	-3,744	-1,430	-2,161
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,153	,031
a. Variable de agrupación: Intervalo temporal prueba Nativos			

Tabla 64. Comparaciones múltiples promedio en cada intervalo CI *Ir a la consulta del médico*

También ante este guion las diferencias entre los promedios alcanzados en cada intervalo dejan de ser significativas a los tres minutos.

## Discusión

A la vista de estos resultados, se concluye que, a pesar de los distintos patrones de evocación asociados a cada tipo de categoría semántica relacionados con una mayor velocidad de acceso a las unidades léxicas correspondientes, el intervalo temporal en el que la diferencia en el número de palabras actualizadas en cada centro de interés deja de ser significativa se corresponde con los tres minutos. A partir de ese momento, la producción de vocablos disponibles no presentará variaciones importantes con respecto a la anterior. Tan solo en el *La escuela*, un esquema con múltiples asociaciones posibles, podría considerarse que el lapso fuera de tres minutos y medio.

### 3.3.3.3. Centros de interés y resultados cualitativos

Desde un punto de vista cualitativo, los diccionarios de disponibilidad léxica se caracterizan, como ya se ha señalado, por una absoluta predominancia de los sustantivos concretos entre sus entradas. Pues bien, los centros de interés seleccionados son también los principales responsables de ese aspecto básicamente nominal que presentan los listados, aunque, según se expone en 3.1.3.2, las instrucciones proporcionadas al inicio de la prueba favorecen igualmente la actualización de sustantivos concretos.

No obstante, es preciso considerar también que los sustantivos, sobre todo los concretos, han manifestado, en otros ámbitos y tareas, una especie de prioridad cognitiva con respecto a otras categorías gramaticales, y esta ventaja de procesamiento podría reflejarse igualmente en el test de disponibilidad. Así, tal y como se explica en 3.3.3.1, los nombres concretos resultan más resistentes al daño en el sistema cerebral que los nombres abstractos, lo que se ha relacionado con la cantidad y calidad de los rasgos que componen las representaciones conceptuales de uno y otro dominio. Pero además, parece que para aprender un nombre se necesitan menos exposiciones que las que requieren las demás clases de palabras (Matanzo, 1991 *apud* López Morales, 1993:17) y, según han subrayado los estudios de adquisición del lenguaje en numerosas ocasiones, en la fase más temprana, los niños producen



enunciaciones discretas de una sola palabra inteligible, que inevitablemente es una palabra de contenido o plena concreta, pero desde luego no una palabra funcional o abstracta<sup>159</sup>.

En definitiva, puede que determinadas características intrínsecas de los sustantivos, especialmente de los sustantivos concretos, les concedan una serie de ventajas de procesamiento que se reflejan en una mayor presencia de esta clase de palabras en los diccionarios de léxico disponible, como también se manifiestan en que se aprenden más rápidamente, se adquieren a una edad más temprana, resisten en mayor medida al daño cerebral, etc.

Sin embargo, esto no significa que ante los estímulos adecuados los informantes no puedan evocar otras clases de palabras. El investigador de la disponibilidad puede incluir nuevos campos nocionales en la nómina de centros de interés que propicien la actualización de otras categorías gramaticales si así lo requiere la posterior aplicación de sus resultados. De hecho, la adición de determinados centros, como *Defectos y cualidades físicas y morales* —Ayora Esteban (2006)—, *Virtudes y defectos* —Saralegui y Tabernero (2008)—, *Creencias* —Bartol (2010)—, *Procesos mentales* —Valencia y Echeverría (1999)—, *Operaciones mentales* —Urzúa (2005)—, *Sentimientos* —Vargas Sandoval (1991)—, *Sentimientos y emociones* —Urrutia (2001) y Urzúa (2005)—, *Sensaciones y sentimientos* —Guerra, Paredes y Gómez (2004) y Frey Pereyra (2007)—, etc., responde precisamente al deseo de recoger sustantivos abstractos, verbos o adjetivos disponibles (véase 3.2.2).

En este sentido, habrá que tener en cuenta que la utilización de esquemas, por ejemplo, permite la evocación del léxico abstracto —a pesar de que su

---

<sup>159</sup> En este sentido, se ha defendido (Vigliocco y Vinson, 2007:211) que las palabras abstractas se aprenden más tarde que las concretas porque aquellas se adquieren principalmente a través del lenguaje, pues su significado es más altamente dependiente del lenguaje que el significado de las palabras concretas. En lingüística cognitiva, Lakoff sostiene una posibilidad alternativa, esto es, que el aprendizaje y la representación de los conceptos abstractos en la mente están basados en el aprendizaje y representación del conocimiento concreto, el cual, a su vez, está asentado en nuestro conocimiento corporal del mundo. No obstante, ambas hipótesis no son excluyentes.

actualización es más costosa que la de sustantivos concretos— o que ante los *scripts* los informantes pueden actualizar distintas clases de palabras, pues los guiones no movilizan solo acciones frecuentes, convencionales o previsibles, sino todos los elementos que surgen en nuestra mente al evocar una situación. Un *script* puede materializarse léxicamente mediante papeles (actantes o participantes de la acción), propiedades (objetos asociados), espacios y acciones (Hatch y Brown, 1995:146). Así, la conversión del CI *Objetos colocados en la mesa para la comida* en un guion del tipo *Poner la mesa* permitiría captar, además de los sustantivos concretos que se recogen bajo la primera etiqueta, un buen número de verbos y algunas unidades pluriverbales como puede ser *despejar la mesa*.

El guion utilizado en la prueba descrita en el apartado anterior da buena cuenta de este hecho. Para el estímulo *Ir a la consulta del médico*, los cinco vocablos más disponibles fueron *pedir cita*, *esperar*, *entrar en/a la consulta*, *te auscultan* y *esperar en la sala de espera* (véase el anexo 3.9). Y esta no es la primera vez que se trabaja con estímulos de este tipo con la intención de recoger sintagmas verbales. Aunque ninguno de los centros de interés tradicionales responde a esta organización interna, algunos de los trabajos no integrados en el *Proyecto Panhispánico* han empleado CI que podrían considerarse *scripts*. Tal es el caso de *Les actions courantes*, utilizado por Mackey (1971), de *Acciones que normalmente se realizan todos los días*, empleado por Azurmendi Ayerbe (1983) y Šifrar Kalan (2009, 2014) o de *Ir de compras*, usado por Fernández-Merino (2013).

En el ámbito de la psicología experimental, estas estructuras esquemáticas cuentan con estudios normativos propios, como los de Sierra, Falces y Briñol (2002), García Meilán y Mateos García (2002) o Urrutia (2004), que ofrecen resultados similares. Por ejemplo, más del 25% de los universitarios que componen la muestra del estudio de García Meilán y Mateos García (2002:175-176) registran *pedir la vez* y *pasar por caja* ante el guion *comprar en una tienda de alimentación*. Estos trabajos son los que se han tomado en consideración para replantear la prueba de disponibilidad descrita en 3.3.3.1 con el CI *Ir a la consulta del médico* tras comprobar que estos estímulos podrían

necesitar una prueba diferente que el resto, con unas instrucciones más específicas.

Finalmente, en cuanto a la utilización de centros de interés como *Adjetivos* o *Verbos* para obtener otras clases de palabras diferentes al sustantivo concreto (véase 3.2.2), se considera poco acertada. Este tipo de CI, a diferencia del resto, solicita la evocación de vocablos agrupados bajo una misma categoría gramatical, con lo que los mecanismos de producción serán necesariamente diferentes, y cabría dudar, incluso, de su naturaleza temática. No se trata de términos ligados a la evocación de un tema concreto, sino de palabras con determinadas características morfológicas.

### 3.4. Resumen y conclusiones del capítulo 3

Tras repasar los principales parámetros metodológicos de los estudios de léxico disponible en el capítulo anterior, este se centra en el aspecto más problemático: los estímulos temáticos con los que trabaja la disponibilidad. Los dieciséis centros de interés que se emplean habitualmente presentan serios problemas teóricos que tienen que ver con la forma en que se enuncian, con su número, con su alcance y delimitación, y con los resultados cuantitativos y cualitativos que proporcionan.

Entre los CI tradicionales, algunos títulos aluden a realidades poco conocidas para los informantes, como *Calefacción e iluminación*, o resultan confusos. Por ejemplo, en *Trabajos del campo y del jardín*, algunos encuestados interpretan que deben contestar con profesiones propias de esos ámbitos y actualizan términos como *agricultor*, *ganadero* o *jardinero*. Asimismo, a pesar de que en buena parte de los centros el título se vincula directamente con el tipo de términos requeridos, hay algunos, principalmente el 10 *La ciudad* y el 11 *El campo*, que tienen un carácter más asociativo.

El enunciado del centro de interés puede repercutir también en el índice de disponibilidad de los vocablos. Los títulos que engloban dos categorías

semánticas favorecen un efecto de *priming* que consiste en que el informante tiende a responder primero a la última área temática que ha leído u oído, de manera que si se alterara el orden de categorías cambiaría también el lugar y la frecuencia de emisión de los vocablos.

Por otro lado, los CI clásicos no consiguen abarcar todas las parcelas temáticas en que se divide nuestro mundo (a pesar de que se seleccionaron con esa intención) y han sido tachados en algunas ocasiones de excesivamente universalistas. Este carácter universal presenta la ventaja de que permite obtener un vocabulario interesante para cualquier hablante, independientemente de su lengua y cultura, pero los centros más particulares reflejan las peculiaridades de la comunidad estudiada, y resultan por ello muy interesantes para los estudios de índole etnolingüística y sociolingüística, así como para los de didáctica de lenguas extranjeras.

Los dieciséis CI clásicos muestran además divergencias muy acusadas en el abanico de asociaciones que propician, aunque el alcance de dichas asociaciones depende en gran medida de las indicaciones y los límites conceptuales que los investigadores establezcan tanto a través del título del CI como de las instrucciones dadas a los informantes. Para algunos autores, los centros de interés tradicionales resultan demasiado amplios, mientras que otros abogan por unos estímulos menos restrictivos capaces de suscitar el léxico asociativo.

Asimismo, varios investigadores han llegado a plantearse la idoneidad de la separación de los centros de interés propugnada por los pioneros franceses debido a que algunos de los estímulos utilizados comparten asociaciones posibles, con lo que un mismo vocablo puede aparecer en muchos ámbitos léxicos. Esta repetición refleja una característica inherente al sistema léxico: una palabra, ya sea con el mismo significado o con otro diferente en el caso de las palabras polisémicas, pertenece simultáneamente a varios dominios léxicos y en cada uno presenta un índice de disponibilidad. Sin embargo, la actualización de términos ya evocados podría verse potenciada por un

fenómeno de *priming* cuando los estímulos relacionados semánticamente quedan muy próximos entre sí.

Por otro lado, además de las diferencias interindividuales, los listados de disponibilidad evidencian marcados contrastes entre los distintos CI en cuanto al número de palabras actualizadas, número de vocablos e índice de cohesión; contrastes que se mantienen, con ligeras variaciones, en todos los estudios. Esto revela que, a pesar de que las diferencias metodológicas entre los distintos trabajos pueden repercutir en estos indicadores, la distribución proporcional entre los centros de interés se mantiene, como también se mantiene en los trabajos psicolingüísticos de frecuencia asociativa, los cuales calculan valores muy parecidos. Asimismo, los centros de interés seleccionados son los principales responsables del aspecto nominal que presentan los listados, a pesar de que en la lengua hay además verbos, adverbios y adjetivos disponibles.

Las propuestas de los distintos investigadores han tratado de resolver o mitigar los problemas planteados, ya sea con la introducción de cambios en los títulos, con la adición de nuevos campos asociativos que permitan incluir nuevas áreas temáticas o conseguir palabras de categorías gramaticales diferentes al sustantivo, con la supresión de determinados CI, con la redefinición del propio concepto de centro de interés o con la precisión de CI considerados excesivamente amplios:

- Las modificaciones que se observan en algunos títulos de los centros de interés pueden dividirse en dos grupos: por un lado están aquellas que constituyen una simple reformulación de un campo semántico y que no llevan consigo importantes consecuencias en los resultados, como *Juegos y diversiones* en lugar de *Juegos y distracciones*, y, por otro, los CI en los que se añade una nueva referencia temática, se prescinde de una parte del enunciado o se modifica el orden de las categorías combinadas, provocando alteraciones en el índice de disponibilidad de los términos registrados, o bien se modifica el nivel de inclusividad de la categoría, como sucede en *Partes del cuerpo* y *El cuerpo humano*.

- Con la inclusión de nuevos campos semánticos en las distintas investigaciones se ha pretendido captar el léxico ausente en los listados que trabajan con los 16 CI clásicos:
  1. el léxico disponible de ámbitos no considerados, como el tiempo atmosférico;
  2. el léxico de áreas temáticas que representan recientes intereses humanos o preocupaciones sociales, como internet o el terrorismo;
  3. términos de categoría gramatical diferente al sustantivo (*Acciones cotidianas*);
  4. vocablos que reflejan las peculiaridades geográficas o sociales de la sintopía estudiada (*El olivo y el aceite*);
  5. el vocabulario especializado de determinados sectores sociales (*Patologías*).
  
- En los casos en los que se ha optado por prescindir de algunos de los CI contemplados por los autores del *Français Fondamental* —normalmente se trata de los centros *06 Objetos colocados en la mesa para la comida*, *09 Calefacción e iluminación*, *13 Trabajos del campo y del jardín*—, se justifica por el objetivo concreto de la investigación o por los resultados que estos CI suelen proporcionar en otros trabajos.
  
- Entre los autores que proponen un cambio en la concepción del centro de interés está Galisson (1979:56-67), para quien los CI deberían sustituirse por los *temas de predilección*, capaces de motivar al público demandante al tiempo que seleccionan y ordenan los elementos léxicos que se van a enseñar de una manera más coherente que el centro de interés.
  
- El deseo de trabajar con centros de carácter compacto ha llevado a algunos autores a efectuar parcelaciones en el interior de ciertos campos nocionales. Sin embargo, no está clara la conveniencia de trabajar con

centros cerrados: este hecho facilitaría, sin duda, los procesos de edición, pero provocaría la pérdida del léxico asociativo, con lo que se excluirían de las listas algunas clases de palabras como los adjetivos o los verbos.

Una vez revisados todos los problemas teóricos que plantean los 16 CI tradicionales y las distintas propuestas de mejora, se han analizado desde el ámbito de las ciencias cognitivas y, más concretamente, desde el marco de la categorización, ese conjunto de operaciones cognitivas complejas y, al mismo tiempo, elementales, que nos permiten organizar la información obtenida a partir de la aprehensión al mundo exterior.

A partir de la taxonomía elaborada por Hernández Muñoz (2005) se han establecido cinco tipos de centros de interés según su organización interna. El modelo que mejor da cuenta de la estructura de la mayoría de CI es la teoría de prototipos, especialmente en su versión estándar, pero se hace necesario recurrir además a propuestas teóricas auxiliares. Junto a la teoría de prototipos, sustentan esta taxonomía de la naturaleza interna de los CI el enfoque clásico, la teoría de los ejemplares (*the exemplar view*), el enfoque del conocimiento (*the knowledge approach*), trabajos complementarios de autores como Lakoff y la teoría de esquemas.

El grupo de las categorías bien definidas contiene únicamente un centro de interés, el *01 Partes del cuerpo*, como en la clasificación de Hernández Muñoz (2005). Esta área temática presenta una estructura de lista cerrada en la que los criterios de pertenencia de un ejemplar a la categoría son claros. No existen casos ambiguos: o se pertenece o no se pertenece. Estas características contribuyen a que este CI sea uno de los más cerrados y productivos en cuanto al promedio. El informante no vacila en sus respuestas ni tarda en comenzar a escribir porque se halla ante una categoría perfectamente delimitada. Además, el hecho de que el cuerpo humano sea un tema estudiado en clase y de que resulte sencillo poner en marcha estrategias de evocación del léxico, como la observación del propio cuerpo o el del compañero, facilita la actualización de un gran número de términos ante este centro de interés.

El grupo de las categorías naturales engloba ocho de los dieciséis centros de interés clásicos: *La ropa*, *Los muebles de la casa*, *Alimentos y bebidas*, *Calefacción e iluminación*, *Medios de transporte*, *Trabajos del campo y del jardín*, *Los animales*, *Profesiones y oficios*.

Están compuestos por un único CI el grupo de las categorías derivadas de metas (*goal derived categories*) y el de las categorías radiales. El primero se corresponde con el que Hernández Muñoz (2005) denominó *categorías ad hoc* y comprende el CI *Objetos colocados en la mesa para la comida*. Ambos tipos fueron propuestos por Barsalou y coinciden en que se organizan internamente en función de un objetivo o finalidad. La diferencia radica en que las categorías *ad hoc* se construyen en el momento, por lo que no se hallan fijadas en la memoria, mientras que las categorías derivadas de metas son categorías *ad hoc* altamente familiares y consolidadas en la memoria a largo plazo. En este sentido, *Objetos colocados en la mesa para la comida* se supone una *goal derived category* fijada en la memoria tras su uso repetido en un evento cotidiano como es poner la mesa. Esto implica una activación más fácil de los términos que componen dicha categoría, que no ha de construirse en el momento de respuesta.

Podría considerarse igualmente que el CI *Calefacción e iluminación* presenta la misma estructura interna, ya que muchos informantes lo interpretan como *cosas que sirven para calentar e iluminar*, y son estos objetivos los que organizan cada una de las categorías que lo componen. No obstante, esto no deja de ser una interpretación individual y las categorías que se proponen son en realidad categorías naturales, aunque en los trabajos en que se añade a este enunciado *medios de airear un recinto* sí se incorpora una categoría *ad hoc*.

Por su parte, el grupo de las categorías radiales queda reducido al CI *Juegos y distracciones* (o *diversiones*). Este campo nocional se caracteriza por presentar varios subgrupos, unos más centrales que otros, que no han de relacionarse entre sí de manera directa, lo que quizás motive, entre otras razones, que este centro de interés supere la media de vocablos en prácticamente todas las investigaciones.



Finalmente, entre los centros de interés empleados tradicionalmente en los estudios de disponibilidad, presentan una organización esquemática *La cocina* —sin tener en cuenta *sus utensilios*—, el 08 cuando lleva por título *La escuela* —sin incluir *muebles y materiales*—, *La ciudad*, *El campo* y *Partes de la casa (sin los muebles)*. Estos CI aluden a un tipo de estructuras esquemáticas o de marcos, concretamente, a lo que De Vega (1995:393) denomina *esquemas visuales* y Mandler (1984:77-78), *escenas*.

Los campos nocionales reunidos en este grupo poseen distintos grados de concreción. Una característica fundamental de los esquemas es que se organizan de forma anidada: cada marco integra subesquemas más elementales y, al mismo tiempo, forma parte de otros más generales. Así, *La cocina* resulta el marco más concreto frente a *La ciudad* y *El campo*, que son los más generales. En el centro de interés 03 *Partes de la casa (sin los muebles)*, se pide explícitamente a los participantes que respondan con las escenas más específicas que integran el marco *la casa: la cocina, el baño, el salón*, etc. No obstante, en algunos trabajos no se restringen tanto las posibles asociaciones al proponerse *La casa (sin los muebles)* o simplemente *La casa*.

La diferente posición que ocupan en sus respectivas jerarquías los esquemas aquí contemplados puede relacionarse con los resultados obtenidos en las pruebas de disponibilidad. Así, *La ciudad* y *El campo* superan la media de respuestas por informante y de vocablos en prácticamente todas las investigaciones. Los encuestados pueden escoger entre los múltiples subesquemas que componen estos marcos, por lo que no tienen dificultad para actualizar numerosas y variadas voces. Por otro lado, tampoco es de extrañar que el CI 03 *Partes de la casa (sin los muebles)* no logre superar ni la media de respuestas por informante ni la de vocablos en ninguno de los trabajos, teniendo en cuenta que ese título limita las respuestas a las escenas concretas que forman parte del marco de la casa.

La naturaleza dispar que presentan los centros de interés explica en gran medida los diferentes resultados cuantitativos que proporcionan. De hecho, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el número de

respuestas actualizadas asociadas al tipo de categoría empleada como estímulo. No obstante, es preciso considerar también otros factores:

- La dimensión de la categoría. Se relaciona con su nivel de generalidad y normalmente revela la correspondencia entre la categoría y el mundo real.
- La edad a la que fue adquirida. Las categorías semánticas que se distinguen en los corpus de primeras palabras emitidas por niños son CI cerrados y en su mayoría muy productivos. Si se acepta la tesis de que cada categoría se organiza en torno a un núcleo central formado por los ejemplares aprendidos a una edad más temprana a los que se van uniendo nuevos elementos de la categoría (Ghyselinck, Custers y Brysbaert, 2004), estos resultados podrían reflejar el hecho de que en estas categorías el acceso es más rápido y eficaz, y la coincidencia de respuestas mayor, porque los participantes comparten los ejemplares que constituyen el núcleo adquirido a una edad más temprana.
- Nivel de abstracción y conocimiento de la categoría. El desconocimiento por parte de los informantes de la realidad aludida por el CI y su grado de abstracción pueden contribuir a que este sea menos compacto: se evocan más vocablos —debido a que los límites del campo están peor definidos— y, al mismo tiempo, se registran menos palabras por informante, puesto que es complicado actualizar los términos que lo componen. Este planteamiento concuerda con la tesis de Reynolds y Paivio (1968) y de Taylor (1969) (*apud* Paivio, 2007:107), según la cual el grado de concreción o abstracción de las palabras – estímulo es determinante de la rapidez, longitud y fluidez de las respuestas verbales de los participantes.
- Tipo de conceptos que la integran. Los modelos de la estructura conceptual basados en configuraciones de rasgos han puesto de manifiesto que la estructura de los conceptos varía de manera

sistemática en los distintos dominios, de acuerdo con *the conceptual structure account*, a razón del número de rasgos que posean, su distintividad, la correlación que exista entre ellos y el tipo de rasgo en relación con las variables anteriores. Por tanto, aunque algunos CI presentan una estructura semejante, los conceptos que los componen difieren entre sí dependiendo del dominio al que pertenezcan y dan lugar a distintos patrones de activación.

Dada la disparidad de estímulos, cabría suponer que el límite temporal en el que las diferencias en el número de palabras evocadas dejan de ser significativas variaría en función del tipo de centro de interés. No obstante, los análisis estadísticos aplicados sobre los resultados de una prueba de disponibilidad escrita en la que se utilizaron siete CI diferentes (*Partes del cuerpo, Ropa, Animales, Juegos, La escuela, Objetos colocados encima de la mesa para la comida e Ir a la consulta del médico*) muestran que ese intervalo temporal es de tres minutos en prácticamente todas las categorías.

Por último, desde una perspectiva cualitativa, la presencia mayoritaria de los nombres concretos en los listados de disponibilidad, además de verse favorecida por el tipo de enunciado que presentan los CI tradicionales y por las instrucciones proporcionadas al comienzo de la prueba, podría reflejar una especie de prioridad de procesamiento de esta clase de palabras. Los sustantivos, especialmente los concretos, parecen poseer una serie de características cognitivas que hacen que se aprendan de forma más rápida y eficaz, se adquieran más tempranamente o sean más resistentes al daño cerebral.

No obstante, esto no significa que ante los estímulos adecuados los informantes no puedan evocar otras clases de palabras. Así, los esquemas permiten la actualización de palabras abstractas y los guiones o *scripts* (entendidos como las estructuras cognitivas que comprenden secuencias de acciones frecuentes y estereotipadas que ocurren en un orden específico y que definen una situación cotidiana) captan verbos y unidades léxicas superiores a la palabra, como las colocaciones.



## Capítulo 4. La disponibilidad léxica como herramienta para la evaluación y selección del vocabulario en ELE

---

*¿Qué características debe tener una prueba de disponibilidad léxica que pretenda aplicarse a la enseñanza de ELE?*

La aplicación de la disponibilidad léxica al ámbito de la enseñanza de ELE presenta dos vertientes fundamentales: puede servir para la evaluación de la competencia léxica de los aprendientes y puede utilizarse también como una herramienta para la selección del vocabulario. En este último caso, los informantes serán hablantes nativos.

Cada vertiente conlleva una serie de implicaciones debidas, principalmente, al tipo de informante. Por ello, antes de definir los parámetros metodológicos que debería tener una prueba de disponibilidad léxica con tales objetivos, era necesario profundizar en el análisis del proceso de producción de léxico disponible en español como lengua materna y en español como lengua extranjera. Era necesario establecer cómo se desarrolla este fenómeno cognitivo complejo en ambos tipos de hablantes, qué factores lo determinan, qué estrategias se ponen en marcha y cómo se ve afectado por los distintos aspectos metodológicos de este tipo de encuestas: por la modalidad de la prueba, el tiempo de respuesta, la presentación de los materiales, etc., pero, sobre todo, por los estímulos temáticos seleccionados, los centros de interés.

Ese examen previo permite proponer, en este capítulo, una respuesta a la pregunta que lo encabeza: *¿Qué características debe tener una prueba de disponibilidad léxica que pretenda aplicarse a la enseñanza de ELE?* Esta cuestión se aborda tras el repaso de algunos de los trabajos que han empleado la metodología de la disponibilidad en ese campo y se subdivide a su vez en otras preguntas como estas: *¿Qué límite temporal es el más apropiado? ¿Qué modalidad de prueba resulta más*

*conveniente? ¿Cómo deberían ser las instrucciones para la tarea? ¿Qué disposición ha de tener la encuesta? ¿Qué áreas temáticas deben considerarse para la enseñanza del vocabulario en ELE? ¿Cómo deben formularse?... Para terminar, a fin de poner a prueba la validez de los presupuestos metodológicos planteados, se lleva a cabo un estudio piloto para la selección del vocabulario en español como lengua extranjera.*

#### **4.1. Aplicaciones de la disponibilidad léxica a la enseñanza de ELE**

En el marco original de la enseñanza de segundas lenguas, pueden distinguirse dos grupos en los trabajos de léxico disponible del español<sup>160</sup>. Por un lado, están los estudios que analizan la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera y, por otro, se encuentran los trabajos que se sirven del léxico disponible de hablantes nativos para compararlo con el vocabulario que aparece en los manuales de español para extranjeros o para hacer una selección del vocabulario que ha de enseñarse.

##### **4.1.1. Pruebas con hablantes de ELE**

El iniciador de estos estudios fue Alberto Carcedo con toda una serie de trabajos con estudiantes de ELE de origen finlandés (Carcedo, 1998a, 1999a, 1999b, 2000a), que culminan con una extensa monografía (Carcedo, 2000b) en la que se analizan las producciones de 350 informantes finlandeses de nivel preuniversitario y universitario (con finés o sueco como lengua materna) ante los dieciséis centros de interés tradicionales. Junto al análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, Carcedo examina la incidencia de las variables «sexo», «nivel de estudios», «lengua materna» y «conocimiento de otras lenguas románicas», y compara sus resultados con los obtenidos en la República Dominicana, Puerto Rico, Cádiz y Zamora con hablantes nativos.

---

<sup>160</sup> Para los trabajos que abordan el léxico disponible de otras lenguas extranjeras véase 3.2.2.

En los trabajos que precedieron a esta investigación, Carcedo (1998a) ya había analizado el léxico disponible de un grupo de 78 estudiantes finlandeses de español del último curso de bachillerato y analizado los errores léxicos que cometían (Carcedo, 1999b). Asimismo, había estudiado la evolución del vocabulario disponible de 48 estudiantes de español de distintos niveles (cuatro niveles con doce estudiantes en cada nivel) (Carcedo, 1999a) y había puesto de manifiesto las particularidades culturales que reflejan los listados de disponibilidad al comparar las producciones de los alumnos finlandeses con las de los preuniversitarios madrileños (Carcedo, 2000a).

Posteriormente, Samper Hernández (2001a) lleva a cabo el primer trabajo de disponibilidad léxica realizado con estudiantes de ELE de distintas lenguas maternas. En concreto, su muestra se compone de 45 alumnos de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca. Samper se sirve, al igual que Carcedo, de los dieciséis centros de interés tradicionales, y contempla las siguientes variables extralingüísticas: «sexo», «conocimiento de otras lenguas», «nivel de dominio de la lengua extranjera» y «lengua materna de los estudiantes». Además del análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados, la investigación se completa con el cotejo con los datos de alumnos finlandeses extraídos de la monografía de Carcedo (2000b).

A partir de estos dos trabajos, se ha ido sucediendo toda una serie de investigaciones que los toman como referencia. Entre los que, como Carcedo, han analizado la disponibilidad léxica de estudiantes de ELE de un mismo origen se encuentra Hugo (2003 *apud* Sánchez-Saus, 2011), que analiza las producciones de 84 alumnos de los dos últimos cursos de instituto de la región del Sarre en Alemania, contemplando las variables «sexo», «nivel de estudios» y «conocimiento de otras lenguas románicas».

En este grupo se enmarca también el trabajo de Núñez Romero (2008a), en el que se aplica una encuesta de disponibilidad a 25 informantes arabófonos, estudiantes de ELE del Instituto Cervantes de El Cairo, y sus resultados se cotejan con los de los preuniversitarios de Valencia y Málaga. La autora emplea los dieciséis centros de interés tradicionales y compara los veinte

vocablos más disponibles de los tres listados con el fin de descubrir los elementos culturales diferenciales.

En Eslovenia, Šifrar Kalan (2009), tras obtener el léxico disponible de 100 alumnos de ELE, de entre 17 y 18 años de edad, en once centros de interés, lo compara con el de los finlandeses estudiados por Carcedo (2000b) y con el de los estudiantes de Cursos Internacionales analizados por Samper Hernández (2001a). Junto a un cotejo de tipo cuantitativo, se analiza la convergencia de los diez vocablos más disponibles de cada uno de los diez CI que comparten las tres investigaciones. Posteriormente, Šifrar Kalan (2014) aumenta su estudio con el léxico disponible de 100 estudiantes de Filología Hispánica de la Facultad de Letras de la Universidad de Liubliana, de entre 20 y 25 años, con la intención de examinar el léxico disponible de estudiantes eslovenos con diferentes niveles de español (B1 y B2+, respectivamente). La autora enfrenta los resultados de ambos grupos cuantitativamente y analiza los vocablos cuyo índice de disponibilidad supera, en los dos listados, el 0,02, así como los veinte primeros vocablos de cada centro de interés.

Por otro lado, López González (2010) se ocupa de la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera de 241 alumnos polacos del programa de Secciones Bilingües de español. Los informantes cursan el último año de enseñanza secundaria básica, o bien el último año de enseñanza secundaria superior, lo que permite al autor llevar a cabo una comparación de los resultados según el nivel educativo de los participantes.

Pertenecen también a distintos niveles educativos los 280 estudiantes rumanos entrevistados por Sandu (2012), todos ellos aprendientes de español en institutos de Bucarest, pero de cursos diferentes: 76 son preuniversitarios (18 años y nivel B2), 101 de primer año de liceo (15 años y nivel B1) y 103 de sexto grado (12 años y nivel A2). En este artículo de 2012, la autora utiliza los dieciséis centros de interés tradicionales y realiza un análisis cuantitativo y cualitativo sobre la incidencia de la variable «sexo» y su correlación con el «nivel escolar». Estos análisis se amplían en su tesis doctoral (*Léxico disponible de alumnos rumanos que aprenden español como lengua extranjera en centros escolares*



*bilingües rumano-españoles*), que ha defendido recientemente en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

En China, Jing (2012) ha estudiado el léxico disponible de 263 estudiantes de ELE de nivel elemental, intermedio y avanzado, a partir de los dieciséis centros de interés tradicionales y según las siguientes variables extralingüísticas: «sexo», «edad», «nivel de español» y «zona geográfica». También con estudiantes sinohablantes (pero desde La Habana), Cuba y Cabrera (2013) han entrevistado a 71 estudiantes de segundo y tercer curso de la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana en cinco de los 16 CI clásicos (*La escuela, El cuerpo humano, Comidas y bebidas, La ciudad y Profesiones y oficios*).

Igualmente, siguen las pautas metodológicas del *Proyecto Panhispánico* Serfati y Aabidi (2012) en su estudio de disponibilidad con estudiantes de español que tienen el árabe o el amazigh como lengua materna. Las encuestas se realizan en Marruecos, en la región Souss Massa Drâa, sobre una muestra de 80 alumnos: 40 que están iniciando sus estudios secundarios y 40 que comienzan una carrera universitaria. Las variables extralingüísticas que consideran son las siguientes: «sexo», «nivel sociocultural», «estudio previo o no del español», «conocimiento de otra lengua extranjera: francés/inglés», «lengua materna» y «procedencia».

Del mismo año es la memoria de máster de Magnúsdóttir (2012), en la que analiza el léxico disponible de 288 alumnos islandeses que en ese momento terminaban sus estudios obligatorios de español como tercera lengua en educación secundaria. En este trabajo se emplean once de los dieciséis centros de interés clásicos y se atiende a las variables «sexo», «ubicación del centro », «tipo de centro», «modalidad de estudio» y «conocimiento de otras lenguas». Los resultados obtenidos se analizan cuantitativamente (tanto de manera general como para cada variable) y, en el análisis cualitativo, se presentan los diez vocablos más disponibles de cada centro de interés, además de estudiarse según la variable «modalidad de estudio».

En Italia, Caggiula (2013) entrevista a 50 estudiantes de ELE, 30 alumnos preuniversitarios y 20 estudiantes universitarios y adultos que estudian español en academias privadas por razones laborales. Utiliza diez centros de interés (entre los que incluye *El trabajo*) y toma en consideración las variables «sexo», «nivel de estudios» y «conocimiento de otras lenguas extranjeras».

Pertenece también a esta línea de trabajos con estudiantes de ELE de la misma nacionalidad el estudio de González Fernández (2013) con 78 preuniversitarios turcos. A partir de los dieciséis centros de interés tradicionales y de las variables «sexo», «tipo de centro escolar», «nivel sociocultural», «lengua materna», «número de lenguas conocidas» y «nivel de español», González Fernández (2013) analiza cuantitativamente el léxico disponible de estos informantes y presenta los cinco vocablos más disponibles para cada centro de interés.

Asimismo, en el caso de los hablantes de portugués, se ha estudiado el léxico disponible en ELE tanto de alumnos brasileños (De Zuccalà, 2014) como portugueses (Fernández dos Santos, 2014). De Zuccalà (2014) trabaja con una muestra de 62 informantes brasileños de entre 20 y 31 años de edad, estudiantes de español desde hace más de 3 años y menos de 9, y emplea once centros de interés: *Partes del cuerpo*, *La ropa*, *La casa*, *Alimentos y bebidas*, *La ciudad*, *El campo*, *Medios de transporte*, *Animales*, *Juegos y distracciones*, *Internet y digitalización* y *Profesiones y oficios*. Los vocablos obtenidos en estas encuestas se comparan con los proporcionados en el inventario de nociones específicas del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, de donde resulta que *Alimentos y bebidas* es el CI con más términos compartidos frente a *Internet y digitalización*, que únicamente registra un 3,26% de palabras comunes con el PCIC.

Por su parte, Fernández dos Santos (2014) presenta el número de palabras y de vocablos producidos por 30 alumnos de ELE de entre 13 y 14 años de edad y de nivel B1 del distrito de Oporto. Considera 12 de los 16 centros de interés tradicionales y las variables «sexo», «edad» y «tipo de centro educativo».

Se enmarca igualmente en este grupo, aunque desde una perspectiva diferente, el estudio de Rodríguez Menduña (2006) con 79 alumnos de español de origen estadounidense. A diferencia de los trabajos mencionados hasta ahora, el objetivo de esta investigación no es caracterizar el léxico disponible de estos estudiantes, sino analizar la percepción cultural que tienen de la lengua y cultura españolas. Para ello divide la muestra en tres grupos (alumnos que nunca han venido a España, alumnos recién llegados a nuestro país y alumnos que han permanecido aquí varios meses) y utiliza diez centros de interés adaptados a esa finalidad (*España, Geografía española, Arte español, Lengua española, Los españoles, Comidas y bebidas españolas, Costumbres y tradiciones españolas, Famosos españoles, Música española, Hispanoamérica*). Además, completa su análisis con la comparación de los resultados obtenidos en las encuestas con las referencias culturales que aparecen en cuatro manuales de ELE elaborados en Estados Unidos.

En la misma línea, Gamazo Carretero (2014) se propone identificar los estereotipos que sobre España y los españoles poseen los universitarios portugueses y para ello analiza los vocablos producidos por 68 estudiantes de ELE de los grados de Lenguas Modernas y Turismo de la Universidad de Coimbra ante los centros de interés *España, Los españoles* y *Aspecto físico y carácter de los españoles*. Sin embargo, señala que este trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que los encuestados respondieron a veintitrés campos semánticos con un tiempo de respuesta de dos minutos: *El cuerpo humano, La ropa, Profesiones y oficios, Portugal, El campo, España, La ciudad, Los españoles, Los portugueses, Alimentos y bebidas, Brasil, El mar, La escuela y la universidad, Los animales, Expresiones españolas, La casa, Juegos y diversiones, Medios de transporte, La familia, Aspecto físico y carácter de los españoles, Aspecto físico y carácter de los portugueses, Los colores* y *El dinero*.

Por otro lado, entre los trabajos que, como el de Samper Hernández (2001a), han empleado muestras con estudiantes de español de distintas lenguas maternas, está el de Sánchez Gómez (2006). Esta autora analiza la disponibilidad léxica de 44 alumnos del centro ISA (International Studies Abroad) de Sevilla con diferente nivel de español (Intermedio I, Intermedio

II, Avanzado y Superior) y clasifica las respuestas obtenidas según su naturaleza gramatical. En concreto, analiza las unidades simples y los grupos sintácticos evocados en cada uno de los doce centros de interés que emplea<sup>161</sup>.

Los datos de Sánchez Gómez (2006) han sido utilizados también por Galoso y Prado (2005) para cotejarlos con el léxico disponible de los preuniversitarios de la provincia de Huelva. De esta comparación las autoras concluyen que, aunque cuantitativamente el número de palabras actualizadas es considerablemente menor en el grupo de informantes extranjeros, el grado de convergencia entre las veinte unidades más disponibles de cada listado es bastante elevado.

En lugar de con el léxico disponible de hablantes nativos, Frey Pereyra (2007) compara las encuestas de léxico disponible que realiza con estudiantes de ELE de distintos niveles con el vocabulario de una serie de textos de temática personal y no personal escritos por los mismos informantes, así como con una segunda encuesta de disponibilidad, y cataloga los errores ortográficos que cometen<sup>162</sup>.

En Madrid, López Rivero (2008) ha analizado la disponibilidad léxica de 43 estudiantes adultos de español como lengua extranjera en seis de los dieciséis centros de interés clásicos y ha considerado las siguientes variables extralingüísticas: «sexo», «edad», «nivel sociocultural», «conocimiento de otras lenguas», «lengua materna», «años de estudio del español» y «método de enseñanza del español seguido» (métodos reglados, métodos no reglados y ambos).

También en la sintopía madrileña, Pérez Serrano (2009) ha estudiado el léxico disponible de 43 estudiantes de ELE de nivel intermedio de una Escuela

---

<sup>161</sup> Estos son *Partes del cuerpo*, *La ropa*, *Partes de la casa sin los muebles*, *Alimentos y bebidas*, *La educación*, *La ciudad*, *El campo*, *Medios de transporte*, *Animales*, *Juegos y distracciones*, *Profesiones y oficios* y *La salud*.

<sup>162</sup> En el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Jiménez Catalán (2010) ha llevado a cabo un estudio similar en el que compara el vocabulario producido por niños aprendices de inglés en una carta con el que actualizan en una prueba de disponibilidad.

Oficial de Idiomas para los centros de interés *Medios de transporte* y *Profesiones y oficios*. La autora analiza el promedio de palabras que obtienen estos informantes de acuerdo con las variables «sexo», «edad», «nivel sociocultural», «lengua materna», «conocimiento de otras lenguas» y «años de estudio de español», y el promedio de vocablos.

En esta misma comunidad, Gallego (2014) recoge el léxico disponible de 218 estudiantes de ELE y 82 estudiantes inmigrantes, y compara las producciones de ambos grupos, además de cotejarlas con las obtenidas en otros trabajos. Asimismo, propone cambios en la fórmula matemática de la disponibilidad e incluye otros índices que permiten observar el comportamiento de los vocablos en cada uno de los centros de interés, como son la frecuencia absoluta, el índice de disponibilidad léxica estandarizado, el índice de compatibilidad léxica y el índice de compatibilidad léxica estandarizado.

Por su parte, Sánchez-Saus Laserna (2011) trabaja con una muestra de 322 estudiantes de ELE de las universidades andaluzas, estratificados en función de cinco variables extralingüísticas: «sexo», «nivel de español» (A, B y C), «lengua materna», «frecuencia de uso del español» y, para informantes de lengua materna no románica, «conocimiento de otras lenguas extranjeras románicas». Emplea dieciocho centros de interés<sup>163</sup>, basándose para su selección en las directrices del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, y analiza sus resultados desde un punto de vista cuantitativo (tanto los resultados generales como por variables) y cualitativo. El estudio cualitativo se divide en dos partes. En primer lugar, se examinan las conexiones que se dan más habitualmente entre las palabras actualizadas en los distintos centros de interés a partir de las redes léxicas generadas por el programa *DispoGrafo*. En segundo lugar, se describen los vocablos recogidos ante cada estímulo. Se presentan los núcleos temáticos de cada centro de interés, se cuantifican las categorías gramaticales mayoritarias de las respuestas obtenidas y se analizan

---

<sup>163</sup> Estos son *El cuerpo humano*, *La ropa*, *La casa*, *Alimentos y bebidas*, *La cocina y sus utensilios*, *La escuela y universidad*, *La ciudad*, *El campo*, *Medios de transporte*, *Los animales*, *Ocio y tiempo libre*, *Profesiones y trabajos*, *Tiempo meteorológico y clima*, *Ocio y tiempo libre*, *Aspecto físico y carácter*, *La familia*, *Viajes y vacaciones* y *El dinero*.

los fenómenos presentes en los listados en relación con la variación (diatópica, diafásica y especializada), los cambios semánticos, la importación léxica (extranjerismos, préstamos y calcos) y la formación y creación léxicas (derivación, composición y creación a partir de acortamientos).

En Ibiza, López Casado (2013) estudia el léxico disponible en los 16 CI clásicos de 106 alumnos de entre 9 y 15 años del Colegio Francés, 56 hablantes nativos de español y 50 no nativos, según las variables «sexo», «nivel sociocultural», «tipo de centro», «nivel de estudios», «lengua materna» y «años en contacto con el español». La encuesta se repitió cinco años después con parte de la muestra, 19 alumnos, con el fin de examinar la evolución del léxico disponible en ambos grupos de hablantes y bajo la hipótesis de que el incremento de la disponibilidad léxica a lo largo de este período sería mayor en los alumnos extranjeros que en los nativos, “pues estos partían en la primera encuesta con un léxico disponible más cuantioso” (López Casado, 2013:41).

Fuera de nuestras fronteras, en Ciudad de México, Fuentes (2014) repite también una prueba de disponibilidad con los mismos informantes, si bien tras un período de tiempo más breve, unos dos meses. Trabaja con un total de 59 alumnos de nivel A1-A2, que dieron respuesta a cuatro centros de interés: *Países y nacionalidades*, *Adjetivos calificativos*, *Miembros de la familia* y *Trabajos y ocupaciones*. Tras ejercitar el vocabulario correspondiente a esos campos nocionales mediante distintas actividades (lluvia de ideas, asociación de palabras con imagen, sopas de letras, etc.), el autor vuelve a pasar la encuesta para comprobar el avance de los alumnos.

Con este mismo objetivo de evaluar la adquisición del vocabulario, Mesa Betancor (2012) realiza también dos test de disponibilidad sobre una muestra de 37 alumnos extranjeros de la Universidad de Alicante. Sin embargo, en su caso, lo que se trata de medir es la adquisición de vocabulario especializado, es decir, se aplica la metodología de la disponibilidad al ámbito de la enseñanza de español con fines específicos y, más concretamente, al del español de los negocios. Para ello, la autora emplea un único centro de interés: *La banca*.

Por otro lado, dentro de estos trabajos con informantes de distintas lenguas maternas, forman un grupo especial los que se ocupan del léxico disponible de inmigrantes. En esta reciente línea de investigación, destacan los trabajos de Fernández-Merino (2010, 2011, 2013) en la Universidad de Valladolid y de Jiménez Berrio (2012, 2013) en la Universidad de Navarra, junto al ya comentado de Gallego (2014) en la Universidad de Alcalá.

En su tesis doctoral, Fernández Merino (2013) recoge el léxico disponible de 326 inmigrantes adultos residentes en las nueve provincias castellanoleonesas. Utiliza doce centros de interés y atiende a las variables «sexo», «edad», «lengua materna y conocimiento de otras lenguas», «país de procedencia», «trabajo», «nivel de estudios», «tiempo de estancia en España», «tiempo en clases de español» y «tipo de centro». Junto al análisis cuantitativo general y por variables, el autor realiza una comparación (cuantitativa y cualitativa) con el léxico disponible de los preuniversitarios castellanoleoneses (Cruz Alonso, 2011) y con el léxico disponible de los universitarios extranjeros que componen la muestra de Sánchez-Saus (2011).

En un trabajo previo, Fernández Merino (2010) se había ocupado del léxico disponible de 64 inmigrantes vallisoletanos en catorce centros de interés y había comparado sus resultados con los de otros hablantes extranjeros, en concreto, con los de los 48 finlandeses estudiados por Carcedo (1999a) y los 45 estudiantes de diferentes nacionalidades de Samper Hernández (2001a). Asimismo, las respuestas de los inmigrantes de Valladolid se han cotejado con los glosarios de vocabulario de cinco manuales y repertorios léxicos, en los centros de interés comunes a todos ellos: *01 La ciudad*, *02 Alimentos y bebidas*, *03 Familia y amigos*, *04 La casa: partes de la casa y muebles*, *05 Profesiones y oficios* y *06 Medios de transporte* (Fernández Merino, 2011).

Jiménez Berrio (2012) lleva a cabo un análisis similar en un estudio en el que compara el léxico disponible que registran 12 inmigrantes escolares no hispanohablantes en el CI *El cuerpo humano* con el vocabulario que para ese tema se ofrece en cuatro manuales de español para inmigrantes. En ese caso se basa exclusivamente en uno de los dieciocho centros de interés que

integran su investigación, la cual se recoge en Jiménez Berrio (2013). En ese trabajo, el autor estudia cuantitativamente el léxico disponible de ese grupo de inmigrantes de incorporación tardía al sistema educativo español y, en el análisis cualitativo, comenta la naturaleza del léxico actualizado y presenta los veinte primeros vocablos de cada centro de interés.

Más recientemente, Herreros Marcilla (2014) ha presentado también un estudio comparativo entre el léxico disponible de informantes nativos y el de inmigrantes no hispanohablantes en el que ofrece un análisis cuantitativo a partir de las variables «lengua materna (español/otra)» y «años de contacto con el español (más de dos años/menos de dos años)».

En definitiva, en las investigaciones que han trabajado con hablantes de ELE, tanto de la misma lengua materna como de distintas, junto a la descripción cuantitativa y cualitativa propia de los estudios de léxico disponible, se han realizado los siguientes análisis:

- Cotejos con el léxico disponible de hablantes nativos (Carcedo, 2000a y 2000b; Galloso y Prado, 2005; Núñez Romero, 2008a; Fernández-Merino, 2013; Herreros Marcilla, 2014), con el de otros estudiantes de español (Samper Hernández, 2001a; Šifrar Kalan, 2009; Fernández-Merino, 2010 y 2013; Gallego, 2014), con el vocabulario actualizado en textos producidos por los propios participantes (Frey Pereyra, 2007) o con manuales o repertorios léxicos de español como lengua extranjera (Fernández-Merino, 2011; Jiménez Berrio, 2012).
- Examen de la evolución de la disponibilidad léxica en función del nivel de español, ya sea a través de los resultados de informantes de distintos niveles (Carcedo, 1999a y 2000b; Samper Hernández, 2001a; López González, 2010; Sánchez-Saus, 2011; Jing, 2012; Šifrar Kalan, 2014), ya sea a través de los resultados de un mismo grupo de participantes en dos etapas diferentes del aprendizaje (López Casado, 2013). Además de esta variable, los estudios con alumnos extranjeros han incorporado otras de carácter novedoso como la lengua materna, el conocimiento de



otras lenguas o de otras lenguas románicas, el método de enseñanza seguido, los años de estudio del español y la frecuencia de uso, el tiempo de estancia en España, etc.

- Clasificación de las respuestas registradas en función de su naturaleza gramatical (Sánchez Gómez, 2006; Sánchez-Saus, 2011; Jiménez Berrio, 2013), del tipo de error que representan (Carcedo, 1999b; Frey Pereyra, 2007), o bien según el registro al que pertenecen, su composición, su condición de extranjerismos o de eufemismos, metáforas, etc. (Sánchez-Saus, 2011).
- Análisis de las relaciones semánticas que se forman entre las palabras más frecuentes mediante la generación de grafos (Sánchez-Saus, 2011).

#### 4.1.2. Pruebas con hablantes nativos

Los trabajos de este grupo han tenido una menor repercusión y continuidad que las encuestas con hablantes no nativos. Destaca el estudio de Benítez (1994) en el que se compara el vocabulario de los medios de transporte presente en diez manuales de español de nivel elemental (siete españoles y tres extranjeros) con los términos más disponibles que para ese centro de interés se obtuvieron en las encuestas de disponibilidad de los preuniversitarios madrileños. De este análisis se desprende que, junto a voces altamente disponibles, los manuales examinados contienen términos de escasa o nula disponibilidad, esto es, términos que se registran en posiciones muy bajas en los listados de léxico disponible o que directamente no se registran (Benítez, 1994:332)<sup>164</sup>. Y a la misma conclusión llega Núñez Romero (2008b) en un trabajo semejante en el que enfrenta el vocabulario de dos manuales de nivel inicial con los resultados de los diccionarios de disponibilidad de Cádiz, Zamora, Valencia y Málaga para el centro de interés *Medios de transporte*.

---

<sup>164</sup> Un año antes Benítez y Zebrowski (1993) habían llevado a cabo un estudio similar en el que comparaban el vocabulario de cuatro manuales polacos de enseñanza de español con dos diccionarios de léxico frecuente en lugar de con los listados de léxico disponible.

Se basa también en el léxico disponible de hablantes nativos el trabajo de Izquierdo Gil (2003), en el que se realiza una selección de vocabulario español para adolescentes franceses de nivel elemental atendiendo, entre otros criterios, a la disponibilidad léxica. En concreto, la selección parte del análisis de las veinte primeras palabras registradas en los léxicos disponibles de Madrid, Cádiz, Almería, Castellón, Puerto Rico, República Dominicana, Ávila, Salamanca, Zamora y Asturias para los CI *Partes del cuerpo*, *La Ropa*, *Los muebles de la casa*, *Partes de la casa (sin los muebles)*, *Alimentos y bebidas*, *Objetos colocados encima de la mesa para la comida*, *La escuela: muebles y materiales*, *La ciudad*, *El campo*, *Medios de transporte*, *Los animales*, *Juegos y distracciones*, *Profesiones* y *Los colores*. La autora considera que, para la planificación del vocabulario temático del nivel elemental, la atención a estas investigaciones léxicoestadísticas es una cuestión imprescindible y su beneficio, incontestable (Izquierdo Gil, 2003:424).

Se sirve igualmente de los listados de disponibilidad para llevar a cabo una propuesta de selección léxica, en este caso para el nivel umbral, Bombareli (2005). La autora recurre a los léxicos disponibles de Asturias, Ávila, Salamanca, Zamora, Valencia, Cádiz, Cuenca y, de manera parcial, a los de Almería, Madrid y Castellón, y selecciona, para cada uno de los once centros de interés estudiados<sup>165</sup>, los vocablos que con un índice de disponibilidad superior a 0,1 se registran en cuatro o más de las provincias consideradas. El resultado es un total de 302 vocablos disponibles, 128 de los cuales no aparecen en los materiales de enseñanza de español para el nivel umbral que analiza. Estos son: *Así es el español*, *Viaje al español*, *Certificado Inicial de Español* y *Español de todos*.

Por su parte, Guerra Salas y Gómez Sánchez (2004), aunque no llevan a cabo una selección propiamente dicha, sí que plantean que el objetivo de su investigación es captar el léxico disponible de los medios de comunicación

---

<sup>165</sup> Parte de los 16 CI clásicos, pero excluye *La escuela: muebles y materiales* (porque los vocablos disponibles obtenidos en este CI no coinciden con las nociones específicas y los subtemas del *Marco común europeo de referencia*) y *La cocina y sus utensilios*, *Iluminación, calefacción y ventilación*, *El campo* y *Trabajos del campo y del jardín*, porque ninguno de ellos cumple el criterio de quedar por encima de la mediana (o coincidir con ella) en la ordenación por rangos según el promedio y el índice de cohesión.

para obtener el vocabulario especializado que ha de enseñarse a los estudiantes extranjeros de comunicación. Para ello, realizan 124 encuestas a estudiantes de primer y cuarto curso de las carreras de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Derecho (para contrastar los resultados en función del nivel de especialización), con tres centros de interés: *Prensa, Radio y Televisión*.

De manera similar, Wingeyer (2014) pretende ofrecer datos de utilidad para la programación de la enseñanza de la cultura y la elaboración de materiales de enseñanza-aprendizaje de ELE en el nordeste argentino (además de contribuir a la caracterización de las costumbres y la cultura de los habitantes de esa región). Con ese objetivo analiza las respuestas de 1500 estudiantes de los últimos cursos de secundaria de las ciudades de Corrientes, Resistencia y Posadas a los centros de interés *El campo, La ciudad, Mitos populares, ¿Cómo insultamos?* y *¿Qué hacemos para divertirnos los fines de semana a la noche?*

## **4.2. Disponibilidad léxica y evaluación de la competencia léxica de los hablantes de ELE**

### **4.2.1. La disponibilidad léxica como instrumento de evaluación del vocabulario**

Las pruebas de disponibilidad léxica aplicadas a hablantes extranjeros pueden utilizarse como un instrumento de medida de la competencia léxica<sup>166</sup> de los estudiantes de ELE en diversas áreas temáticas. De acuerdo con la finalidad que persiga esta evaluación, las encuestas de léxico disponible pueden servir como:

- pruebas de dominio para evaluar el nivel de vocabulario de los estudiantes;

---

<sup>166</sup> Utilizamos este término en el sentido del “conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad”, tal y como lo define Jiménez Catalán (2002:152), y estamos de acuerdo con esta investigadora en que con él puede aludirse también a “la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito” (*ibidem*).

- pruebas de aprovechamiento para determinar si los alumnos han asimilado los contenidos explicados o han alcanzado los objetivos previstos;
- pruebas de diagnóstico para identificar en qué áreas temáticas los alumnos presentan más carencias y necesitan, en consecuencia, una mayor explicación o refuerzo.

Dentro de las pruebas de evaluación de la competencia léxica se distingue normalmente entre aquellas que miden el tamaño del vocabulario (el número de palabras que el hablante conoce) y las que miden su profundidad (lo que el hablante sabe sobre esas palabras) (López-Mezquita, 2007; Milton, 2009; Casso, 2010)<sup>167</sup>. El tamaño del vocabulario se ha considerado un buen indicador del nivel de competencia lingüística (Nation, 2001; Laufer *et al.*, 2004). De acuerdo con López-Mezquita (2007:266), “un mínimo de 2000 o 3000 familias de palabras serían necesarias para alcanzar unos niveles aceptables de comprensión”, y Groot (2000) considera que un alumno de nivel avanzado debe poseer un vocabulario de al menos 10 000 palabras.

En cuanto a la profundidad del conocimiento léxico, esta se manifiesta en el conjunto de aspectos que se conocen de una palabra. Ser capaz de usar una unidad léxica de manera adecuada y efectiva implica poseer diferentes tipos de conocimiento, que no se adquieren simultáneamente, sino de forma gradual, y que pueden desarrollarse a un ritmo diferente (Izquierdo Gil, 2003:46; Milton, 2009:13). A partir de la descripción de Richards (1976 *apud* López-Mezquita, 2007:220) sobre los diversos aspectos que intervienen en el conocimiento de las palabras, se han llevado a cabo múltiples clasificaciones sobre lo que en realidad significa conocer una unidad léxica. Una de las más reconocidas es la de Nation (2001:23-58), quien divide este conocimiento en tres áreas: el conocimiento de la forma, el conocimiento del significado y el conocimiento

---

<sup>167</sup> A estas dos dimensiones algunos autores han añadido otras como la fluencia, que alude a la facilidad y rapidez con la que el aprendiente accede a las palabras que conoce (Deller *et al.*, 2007 *apud* Milton, 2009:16), o la fuerza, una noción introducida por Laufer *et al.* (2004) y relacionada exclusivamente con el significado de la palabra (no con la profundidad de su conocimiento). Incluye aspectos como las propiedades gramaticales, las colocaciones o la pronunciación.

del uso, a su vez subdivididas en otras áreas más específicas. Jiménez Catalán (2002:155) resume las distintas facetas que se han ido sumando a las apuntadas por Richards en la tabla que se presenta a continuación.

A	B
Conocer su gramática, su pronunciación y su ortografía.	Blum-Kulka, Ellis & Sinclair, Laufer, Nation, Wallace.
Conocer su morfología.	Beheydt, Blum-Kulka, Faerch <i>et al.</i> ; Laufer, Nation, Richards, Wallace.
Conocer su colocabilidad.	Beheydt, Blum-Kulka, Faerch <i>et al.</i> ; Laufer, Nation, Richards.
Conocer sus restricciones sintácticas.	Beheydt, Blum-Kulka, Carter, Faerch <i>et al.</i> ; Laufer, Nation, Richards.
Conocer su frecuencia en L oral y L escrita.	Nation, Laufer, Richards.
Conocer en qué contextos se puede utilizar.	Beheydt, Carter, Laufer, Faerch <i>et al.</i> ; Richards, Robinson, Nation, Wallace.
Conocer sus relaciones semánticas y sintácticas con otras palabras.	Beheydt, Blum-Kulka, Carter, Ellis & Sinclair, Faerch <i>et al.</i> ; Laufer, Nation, Richards, Wallace.
Reconocer la palabra en su forma oral o escrita.	Ellis & Sinclair, Laufer, Nation, Wallace.
Recuperar la palabra cuando se necesita.	Ellis & Sinclair, Nation, Wallace.
Conocer su significado conceptual y referencial.	Blum-Kulka, Baheydt, Laufer, Nation, Richards, Robison, Wallace.
Conocer los sentidos que connota.	Blum-Kulka, Laufer, Nation, Richards, Robison, Wallace.
Conocer el sentido pragmático.	Blum-Kulka, Carter, Trampe.

Tabla 65. Aspectos implicados en el conocimiento de una palabra (Jiménez Catalán, 2002:155)

Las pruebas que miden el tamaño o la extensión del vocabulario se dividen en pruebas con ítems independientes y descontextualizados, y pruebas con ítems independientes y contextualizados. Ambas miden el vocabulario como un constructo independiente y aislado de la competencia lingüística (frente a los ítems integrados), pero en las primeras el vocabulario se mide sin relacionarlo con ningún contexto y en las segundas se proporciona un texto, párrafo o frase que sirve como contexto. Un ejemplo de ítem independiente y

descontextualizado sería una pregunta de opción múltiple o de opción múltiple sensible (en la que el candidato ha de escoger la opción que más se ajusta al significado de la palabra), como “cirujano significa: a) médico que atiende a niños; b) médico que realiza operaciones; c) médico que trabaja en un hospital” (Casso, 2010:35). Entre las tareas con ítems independientes y contextualizados estarían la traducción, la opción múltiple en contexto o la producción controlada.

En cuanto a los ítems que miden la profundidad del vocabulario, todos se consideran independientes y descontextualizados. Se incluyen en este grupo las tareas de palabras asociadas (en las que el estudiante debe elegir cuatro palabras que combinen con el enunciado entre las ocho que se ofrecen), las pruebas de asociación de palabras (en las que hay que escribir tres palabras relacionadas con el enunciado) o las escalas de conocimiento del vocabulario, en las que el candidato informa sobre su conocimiento de la palabra a partir de cinco niveles de familiaridad (López-Mezquita, 2007:229-233).

Además, según la actividad que se requiera del participante, las tareas pueden ser productivas (las que implican respuestas activas del candidato en la lengua extranjera), o bien receptivas, es decir, integradas por ítems que solo requieren el reconocimiento de la opción correcta (Milton, 2009:20). Asimismo, de acuerdo con el método de corrección utilizado se distingue entre pruebas subjetivas (cuando el corrector debe juzgar las respuestas de acuerdo con su criterio, como en una entrevista personal o una redacción) y pruebas objetivas, como los *cloze* o los ítems de respuesta única, en los que la corrección no atiende a criterios personales.

Según las clasificaciones precedentes, la disponibilidad léxica podría considerarse un instrumento de medida tanto de la extensión del vocabulario como de su profundidad, de naturaleza independiente y descontextualizada, y mayoritariamente objetiva en cuanto a su corrección.

Como herramienta de evaluación, la disponibilidad léxica ofrece una estimación del tamaño del vocabulario temático al que puede accederse de una

manera más inmediata y proporciona unos indicadores estables que permiten llevar a cabo comparaciones significativas. De esta forma, posibilita el estudio de distintas fases del aprendizaje y el análisis de la evolución de los alumnos.

Su utilidad para medir la profundidad del vocabulario es, sin embargo, algo más limitada. Tal y como ha señalado Hernández Muñoz (2005:13), “la prueba de obtención del léxico disponible nada nos dice sobre si los hablantes son capaces de usar un determinado término”. Los únicos aspectos que los informantes confirman son, en principio, el conocimiento de la forma (son capaces o no de escribir o pronunciar la palabra de manera adecuada) y su vinculación con un determinado campo semántico. Estos aspectos pueden evaluarse de manera objetiva mediante la clasificación, por ejemplo, de las faltas de ortografía o errores de pronunciación cometidos, o con un recuento de las intrusiones o de las ausencias detectadas en los distintos centros de interés.

Sin embargo, un análisis más detallado de las respuestas obtenidas puede proporcionar, desde criterios subjetivos, otros datos interesantes sobre el conocimiento de las unidades léxicas, aunque estos no tendrán un carácter tan sistemático. Así, el examen de las estrategias de evocación que los participantes ponen en marcha puede ofrecer pistas sobre un conocimiento más profundo de la forma si se realizan *clusters* fonémicos del tipo *pulmón, riñón, corazón*, en los que interviene la rima, por ejemplo, de la morfología en agrupaciones del tipo *guardaespaldas, guardacostas, guardabosques* o de otras relaciones semánticas, como el conocimiento de sinónimos (*televisor, televisión*), antónimos (*tranquilidad, agobios*), hiperónimos (*ave, pájaro, halcón*), etc. De hecho, este tipo de relaciones han sido examinadas en varios trabajos de disponibilidad tanto con hablantes nativos (Galoso, 2001) como con hablantes extranjeros (Sánchez-Saus, 2011).

Además, las encuestas de disponibilidad con estudiantes extranjeros ponen de manifiesto otros aspectos interesantes para la didáctica del léxico, como la

presencia o ausencia de elementos sociales y culturales diferentes de la lengua meta (Carcedo, 2000a; Núñez Romero, 2008a)<sup>168</sup>.

El léxico disponible refleja, por tanto, distintas facetas del conocimiento léxico, algunas difíciles de medir y controlar. Asimismo, según se expone en el capítulo 2, su evocación se ve condicionada por toda una serie de factores extralingüísticos, lo que podría aducirse como una limitación de este tipo de encuestas. Sin embargo, estas características son comunes al resto de pruebas que evalúan el vocabulario y están relacionadas con la propia naturaleza del léxico:

Because language knowledge has to be assessed indirectly, a variety of elements of vocabulary knowledge are often assessed at one time, and other types of knowledge and skill may be required by the learner, which may colour the vocabulary produced (Milton, 2009:17).

La disponibilidad léxica se perfila, en definitiva, como un indicador de gran utilidad para la evaluación del componente léxico, a pesar de que por sí sola no sea capaz de medir todos los aspectos que intervienen en el conocimiento de una unidad léxica. Dada la complejidad que entraña esta competencia multidimensional, no parece posible encontrar una manera efectiva de evaluar todas las facetas del léxico a través de una única prueba:

One thing that seems obvious in this discussion is that a single test could not possibly hope to measure every aspect of word knowledge. [...] It is usually thought necessary to use multiple measures, different tests and measures, in order to garner the information that can characterize a learner's vocabulary knowledge comprehensively (Milton, 2009:16).

---

<sup>168</sup> Por ejemplo, la comparación realizada por Carcedo (2000a) entre los listados de alumnos finlandeses y madrileños revela que la disponibilidad de ciertos términos, como *garbanzo*, *parchís* o *lago*, está asociada a la propia cultura de los informantes.



#### 4.2.2. Aspectos metodológicos de la disponibilidad léxica con hablantes de ELE

En general, los estudios de léxico disponible que han trabajado con estudiantes de ELE comparten, aunque en distinta medida, un cierto apego a la metodología que establece el *Proyecto Panhispánico*. La tendencia mayoritaria ha consistido en partir de la metodología tradicional e incorporar más o menos variaciones para acomodarla a los objetivos perseguidos.

Así, se ha recurrido, por lo común, a la modalidad escrita para recoger las respuestas de los informantes y se ha concedido un tiempo de dos minutos para contestar cada centro de interés. Solo en el trabajo de Frey Pereyra (2007) este límite temporal se redujo a un minuto y medio debido al “comportamiento observado durante algunas encuestas realizadas a alumnos de ELE anteriormente” (Frey Pereyra, 2007:369)<sup>169</sup>.

Las innovaciones se han producido fundamentalmente en torno a los centros de interés seleccionados y a las variables extralingüísticas consideradas. Así, si bien en algunas investigaciones se ha conservado la nómina de los dieciséis CI tradicionales (Carcedo González, 2000a; Samper Hernández, 2001a; López González, 2010; Sandu, 2012; González Fernández, 2013), en muchas otras se han añadido nuevos estímulos temáticos, se ha prescindido de algunos de los centros clásicos, o bien se han reformulado, convirtiendo, en ocasiones, dos antiguos centros de interés en un solo campo nocional. Se recogen a continuación los centros de interés ajenos al *Proyecto* que se han incluido en este tipo de trabajos (tabla 66).

<i>Acciones que normalmente se realizan todos los días</i>	Šifrar Kalan (2009, 2014)
<i>Acciones y actividades habituales</i>	Sánchez-Saus Laserna (2011)
<i>Adjetivos</i>	Frey Pereyra (2007)
<i>Adjetivos calificativos</i>	Fuentes (2014)

<sup>169</sup> El mismo criterio siguen los trabajos con otras lenguas extranjeras que se adscriben al proyecto *Estudios de Léxico Disponible* de la UNAM (véase 3.2.2).

<i>Administración pública</i>	Fernández-Merino (2013)
<i>Administración pública: tramitar papeles y hacer gestiones</i>	Fernández-Merino (2010)
<i>Arte español</i>	Rodríguez Menduiña (2006)
<i>Aspecto físico y carácter</i>	Sánchez-Saus Laserna (2011)
<i>Aspecto físico y carácter de los españoles</i>	Gamazo Carretero (2014)
<i>Aspecto físico y carácter de los portugueses</i>	Gamazo Carretero (2014)
<i>Brasil</i>	Gamazo Carretero (2014)
<i>Colores</i>	Frey Pereyra (2007)
	Jiménez Berrio (2013)
<i>Los colores</i>	Gamazo Carretero (2014)
<i>Comidas y bebidas españolas</i>	Rodríguez Menduiña (2006)
<i>Costumbres y tradiciones españolas</i>	Rodríguez Menduiña (2006)
<i>El dinero</i>	Sánchez-Saus Laserna (2011)
	Gamazo Carretero (2014)
<i>El mar</i>	Gamazo Carretero (2014)
<i>El trabajo</i>	Caggiula (2013)
<i>España</i>	Rodríguez Menduiña (2006)
	Gamazo Carretero (2014)
<i>Estados de ánimo y carácter</i>	Jiménez Berrio (2013)
<i>Expresiones españolas</i>	Gamazo Carretero (2014)
<i>Famosos españoles</i>	Rodríguez Menduiña (2006)
<i>Geografía española</i>	Rodríguez Menduiña (2006)
<i>Hispanoamérica</i>	Rodríguez Menduiña (2006)
<i>Informática y nuevas tecnologías</i>	Jiménez Berrio (2013)
<i>Internet y digitalización</i>	De Zuccalà (2014)
<i>Ir de compras: medidas, cantidades y tiendas</i>	Fernández-Merino (2010)
<i>La banca</i>	Mesa Betancor (2012)
<i>La educación</i>	Sánchez Gómez (2006)
<i>La familia</i>	Sánchez-Saus Laserna (2011)
	Fernández-Merino (2013)
	Jiménez Berrio (2013)

	Gamazo Carretero (2014)
<i>Familia y amigos</i>	Fernández-Merino (2011)
<i>Miembros de la familia</i>	Fuentes (2014)
<i>La salud</i>	Sánchez Gómez (2006)
	Fernández-Merino (2011)
<i>Lengua española</i>	Rodríguez Menduiña (2006)
<i>Los españoles</i>	Rodríguez Menduiña (2006)
	Gamazo Carretero (2014)
<i>Los portugueses</i>	Gamazo Carretero (2014)
<i>Medios de comunicación</i>	Frey Pereyra (2007)
	Jiménez Berrio (2013)
<i>Música española</i>	Rodríguez Menduiña (2006)
<i>Países y nacionalidades</i>	Fuentes (2014)
<i>Portugal</i>	Gamazo Carretero (2014)
<i>Sensaciones y sentimientos</i>	Frey Pereyra (2007)
<i>Tiempo meteorológico y clima</i>	Sánchez-Saus Laserna (2011)
<i>Viajes y vacaciones</i>	Sánchez-Saus Laserna (2011)

Tabla 66. CI ajenos al *Proyecto Panhispánico* incluidos en los trabajos con hablantes de ELE

Entre los centros de interés que han cambiado su formulación destaca el de *La escuela: muebles y materiales*, que ha sido enunciado como *La universidad: muebles y material escolar* (Jing, 2012), *Escuela y universidad* (Sánchez Saus-Laserna, 2011) o *La escuela, el colegio, el instituto* (Jiménez Berrio, 2013). Los CI *Partes de la casa (sin los muebles)* y *Los muebles de la casa* se han unido en un solo campo nocional en los estudios de Šifrar Kalan (2009, 2014), Sánchez-Saus Laserna (2011), Fernández-Merino (2013) o Gamazo Carretero (2014), en los que se emplea la etiqueta *La casa*, y en el de Fernández-Merino (2010), en el que se usa *La casa: partes de la casa y muebles*. Por su parte, Jiménez Berrio (2013) conserva ambos estímulos y amplía *Los muebles de la casa* en *Muebles y electrodomésticos de la casa*, de manera similar a lo que hace en *Juegos y distracciones. Tiempo libre*. Otros cambios, en principio, menos significativos y paralelos a los que se han hecho en otros trabajos de disponibilidad (véase 3.2.1), han

consistido, por ejemplo, en usar *Comidas y bebidas* en lugar de *Alimentos y bebidas* (Jiménez Berrio, 2013; Caggiula, 2013; Cuba y Cabrera, 2013) o *Transportes* en vez de *Medios de transporte* (Fernández-Merino, 2013).

Además, la mayoría de estudios de léxico disponible con hablantes de ELE han manejado menos centros de interés que los que se emplean normalmente en las investigaciones con hablantes nativos. Así, Šifrar Kalan (2009, 2014) emplea una nómina de 10 estímulos temáticos, igual que Caggiula (2013); Frey Pereyra (2007) utiliza 14, como Fernández-Merino (2010); López Rivero (2008) selecciona 6 de los 16 CI tradicionales; Magnúsdóttir (2012) usa 11, como De Zuccalà (2014), y Sánchez Gómez (2006) trabaja con 12, igual que Fernández-Merino (2013) y que Fernández dos Santos (2014). Suponen una excepción las investigaciones de Sánchez-Saus (2011) y Jiménez Berrio (2013), en las que se emplea un total de 18 centros de interés, y la de Gamazo Carretero (2014), con 23 estímulos.

Tal y como se señala en 3.2.3, los centros de los que más se ha prescindido, también en las investigaciones con hablantes no nativos, han sido *Objetos colocados en la mesa para la comida* (Sánchez Gómez, 2006; Frey Pereyra, 2007; López Rivero, 2008; Šifrar Kalan, 2009, 2014; Sánchez-Saus, 2011; Fernández-Merino, 2010, 2013; Magnúsdóttir, 2012; Jiménez Berrio, 2013; Caggiula, 2013; De Zuccalà, 2014), *Calefacción e iluminación* (Sánchez Gómez, 2006; Frey Pereyra, 2007; López Rivero, 2008; Šifrar Kalan, 2009, 2014; Sánchez-Saus, 2011; Fernández-Merino, 2010, 2013; Magnúsdóttir, 2012; Caggiula, 2013; De Zuccalà, 2014; Fernández dos Santos, 2014) y *Trabajos del campo y del jardín* (Sánchez Gómez, 2006; Frey Pereyra, 2007; López Rivero, 2008; Šifrar Kalan, 2009, 2014; Sánchez-Saus, 2011; Fernández-Merino, 2010, 2013; Magnúsdóttir, 2012; Jiménez Berrio, 2013; Caggiula, 2013; De Zuccalà, 2014; Fernández dos Santos, 2014). Sin embargo, en estos trabajos con estudiantes de ELE a los tres CI mencionados suele sumarse también *La cocina y sus utensilios*, desechado en los estudios de Sánchez Gómez (2006), Frey Pereyra (2007), Šifrar Kalan (2009, 2014), Fernández-Merino (2010, 2013), Jiménez Berrio (2013), Magnúsdóttir (2012), Caggiula (2013) Fernández dos Santos (2014) o De Zuccalà (2014).

En cuanto a las variables extralingüísticas que se han incorporado en estas investigaciones (la lengua materna, el conocimiento de otras lenguas o de otras lenguas románicas, la modalidad de estudio, los años de estudio del español o el tiempo de estancia en España, véase 4.1.1), la más significativa ha resultado el nivel de español (Samper Hernández, 2001a; Sánchez-Saus, 2011).

Por otro lado, se encuentran también algunas variaciones con respecto a la metodología tradicional en la forma de administrar la prueba. Por ejemplo, López Casado (2013) recoge las respuestas de sus informantes a través del ordenador, mediante una hoja Excel, pero no controla la velocidad de tecleo de los participantes o su familiaridad con ese programa informático.

Por su parte, Jiménez Berrio (2013) decide conceder a sus informantes un tiempo de descanso de dos minutos tras responder al CI 12, cuando hay un total de 18 centros, debido al “bajo nivel de español que presentaban los informantes y sus edades, todos ellos adolescentes” (Jiménez Berrio, 2013:17). Fernández-Merino (2013), en su estudio, también con inmigrantes no hispanohablantes, emplea, sin embargo, seis estímulos menos y decide aclarar el significado de cada centro de interés con explicaciones del tipo “04 La ropa: Vais a escribir palabras o expresiones relacionadas con la ropa. ¿Qué nombres de ropa conozco? ¿Qué ropa llevo?” (Fernández-Merino, 2013:110).

Este tipo de contextualizaciones son semejantes a las que utilizó Gómez Devís (2003) en Valencia con hablantes nativos (véase 2.3) y alteran la producción del léxico disponible, por lo que han de emplearse con cautela. Una aclaración como la citada, por ejemplo, favorece la enumeración de las prendas de vestir que se llevan puestas durante el momento de realización de la prueba en lugar de las que se corresponden con el vocabulario potencialmente más disponible. El interés pedagógico de estas investigaciones puede justificar la inclusión de explicaciones sobre el significado de los estímulos temáticos seleccionados, pero habría que cuidar que estas no favorecieran la puesta en marcha de estrategias de evocación que distancien los resultados de los que podrían obtenerse en una emisión espontánea.

Las instrucciones para la encuesta deben, además, enunciarse en español. La utilización durante la prueba de la lengua materna de los estudiantes puede afectar al proceso de evocación de palabras disponibles. En su investigación con inmigrantes residentes en Valladolid, Fernández-Merino (2010:17) advierte que algunos informantes traducen el título de algún centro de interés o citan expresiones relacionadas con él en su lengua materna para ayudar a que sus compañeros lo comprendan. En este sentido, ha de procurarse que los participantes no hagan uso de su lengua materna durante el desarrollo de la tarea para evitar que las formas léxicas de la L1 reciban una activación que no les corresponde e interfieran en el proceso de producción de palabras de la lengua extranjera (véase 1.2).

Somos partidarios, asimismo, de unas instrucciones de carácter asociativo que amplíen las referencias posibles y den cabida a unidades léxicas de categorías gramaticales diferentes al sustantivo concreto. Unas instrucciones más restrictivas, en las que solo se incida sobre las relaciones de pertenencia a la categoría, son igualmente lícitas, pero ha de tenerse en cuenta que los resultados reflejarán una menor diversidad. En todo caso, las instrucciones que se utilicen deben ser coherentes con los criterios que se adopten para la edición de los materiales.

En cuanto al descanso en mitad de la tarea, parece preferible trabajar con menos centros de interés que permitir ese tiempo de reflexión o de desconcentración en pleno desarrollo de la prueba. Es evidente que el cansancio de los participantes irá en aumento a medida que avance la encuesta y, por ello, es importante que se creen distintos órdenes de presentación de los estímulos para que ese cansancio no afecte siempre a los mismos centros de interés. Además, la distribución de los CI en diferentes posiciones contrarrestará también los efectos del *priming* semántico comentados en 2.3.1<sup>170</sup>.

---

<sup>170</sup> Fernández-Merino (2013) se hace eco de esta reflexión que ya expusimos en Tomé Cornejo (2010) y crea cuatro distribuciones de los centros de interés con los que trabaja, en las que tiene además en cuenta el nivel de dificultad de los estímulos.

Si la prueba se aplica sobre un único grupo de informantes la creación de varios órdenes de presentación obligará a incluir un solo CI en cada página del cuestionario escrito en lugar de que el investigador los vaya enunciando en voz alta. De cualquier forma, es importante cambiar la presentación tradicional de los estímulos con tres centros de interés en cada página para evitar que los participantes accedan al CI siguiente antes de que deban empezar a responderlo. Tampoco parece necesaria la numeración de las líneas que aparecen debajo de las etiquetas de cada centro de interés.

Por lo que respecta a la modalidad de la prueba, los cuestionarios escritos tienen la ventaja de que permiten recoger, en pocas sesiones, una gran cantidad de encuestas, pero la utilización de una u otra modalidad dependerá del tipo de evaluación que se pretenda llevar a cabo: así, el investigador puede estar más interesado, por ejemplo, en la detección de los problemas de pronunciación de sus informantes que en el análisis de sus errores ortográficos.

En cualquier caso, la elección de la modalidad determinará el tiempo de respuesta concedido. Según nuestros resultados (2.2.5), el límite temporal a partir del cual dejan de darse diferencias estadísticamente significativas en el número de respuestas producidas por el grupo de jóvenes estadounidenses que completó nuestra encuesta se corresponde con los dos minutos y medio para las pruebas escritas y con los dos minutos para las orales. En esos intervalos ya se había generado el 83% de la producción total, lo que refuerza la idoneidad de esos márgenes temporales para pruebas con informantes de características similares.

Finalmente, la selección de los centros de interés dependerá de si la encuesta de disponibilidad se concibe como una prueba de dominio, de aprovechamiento o de diagnóstico. Para comprobar si los estudiantes han alcanzado los objetivos previstos en un curso o en una serie de sesiones, los centros de interés deberán referirse a los contenidos explicados en clase y, para su formulación, habrán de considerarse las implicaciones que conllevan los distintos tipos de categorías semánticas empleadas como estímulo (véase

3.3.2 y 3.3.3). Las pruebas de dominio y de diagnóstico deberán utilizar las áreas temáticas que, de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, son propias del nivel que se quiere evaluar.

### **4.3. Disponibilidad léxica y selección del vocabulario en ELE**

#### **4.3.1. La disponibilidad léxica como instrumento de selección del vocabulario**

Tal y como reconoce el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001:139), los autores de manuales y responsables del diseño de cursos están obligados a tomar decisiones concretas y pormenorizadas relativas a la selección y ordenación del vocabulario que se presenta al alumno. Frente a otros planos de la lengua, como el fonético o el sintáctico, el léxico se caracteriza por poseer una gran cantidad de unidades y ser el nivel en que más se refleja el cambio y la variación, lo que fomenta su resistencia a la sistematización (Izquierdo Gil, 2003; Bartol, 2010; López Pérez, 2013).

Bartol (2010:89-90) distingue dos tipos de selección léxica: una selección subjetiva, basada exclusivamente en la intuición de los redactores de materiales, y una selección objetiva, basada en recuentos estadísticos realizados a partir de corpus textuales en los que se miden, tradicionalmente, las frecuencias léxicas. A estos tipos Grève y Van Passel (1971 *apud* Benítez, 2009:10-11) añaden la selección objetiva corregida, en la que a la frecuencia se suman otros principios como la eficacia (la capacidad de una palabra de ser utilizada en múltiples contextos) o la productividad (su potencial para dar lugar a nuevos términos de acuerdo con las reglas de formación de palabras de la lengua a la que pertenece).

López Pérez (2013:160-166) desarrolla una clasificación de los criterios que se han venido utilizando para la selección y ordenación de voces —basada, en líneas generales, en la de Bogaards (1994)—, y distingue entre criterios



dependientes de la situación de enseñanza, criterios basados en la dificultad de las voces y criterios relacionados con la descripción y el uso de la lengua.

Los primeros aluden a factores pedagógicos, estrechamente relacionados con los objetivos del curso, como los temas y las situaciones en que el estudiante debe ser competente en la lengua extranjera, el tipo de tarea que los alumnos van a realizar, la duración y la metodología del curso, etc. Entre estos criterios se encuentra también el denominado “la oportunidad de lo inmediato”, que hace referencia a la necesidad de conocer palabras que designan objetos o acciones importantes en la realidad inmediata del aula, y los que se relacionan con el componente cultural, es decir, con la selección de palabras y expresiones que reflejan diferencias culturales o valores fundamentales de la comunidad lingüística de la lengua meta<sup>171</sup>.

Los criterios basados en la dificultad de las voces se dividen a su vez en dos grupos: los factores intrínsecos a las propias palabras (*intralexical factors*), que pueden ser de naturaleza conceptual, semántica o gramatical, y los factores derivados de la relación de la L1 y la L2 (*crosslinguistic factors*), como puede ser la selección de palabras cognadas.

Finalmente, los criterios relacionados con la descripción y el uso de la lengua aluden a características lingüísticas como la frecuencia que adquieren las palabras en textos representativos de la lengua general o del lenguaje especializado, o las estimaciones subjetivas de la familiaridad. Y es en este grupo donde entraría también el índice de disponibilidad que poseen las palabras con relación a un determinado tema de comunicación.

Los diccionarios de frecuencias se han revelado como un instrumento válido, aunque con limitaciones, para la selección del vocabulario. En relación con los

---

<sup>171</sup> A propósito de la importancia de los factores culturales en la selección del vocabulario, Benítez (2009:11) afirma: “Debemos reforzar más las formas léxicas que hacen alusión a realidades que son muy utilizadas en la cultura de la lengua meta y poco conocidas o totalmente desconocidas en la cultura de la lengua de partida (así, en un manual de español para hablantes de chino, habría que reforzar mucho la palabra *pan*, alimento de primera necesidad en el mundo hispánico -sobre todo en España- y desconocido en China)”.

problemas que presentan los listados de frecuencias, Izquierdo (2003:357-373), Salazar (2004:247-251)<sup>172</sup> y Bartol (2010:90-91) apuntan los siguientes:

- a) Divergencias entre los listados. Los textos que integran los corpus condicionan los recuentos de frecuencias y provocan diferencias importantes entre los distintos diccionarios en cuanto a la presencia o ausencia de determinadas palabras plenas o en el índice de frecuencia que alcanzan.
- b) Débil valor informativo de las palabras frecuentes. Las palabras más frecuentes son las palabras gramaticales, las cuales, a pesar de su importancia, presentan una rentabilidad comunicativa limitada.
- c) Palabras infrecuentes pero útiles. La utilidad no siempre está determinada por la frecuencia. Hay palabras muy útiles para la comunicación que no aparecen, o aparecen muy abajo, en los listados de frecuencia.
- d) Orden didácticamente inadecuado. Los vocabularios básicos rompen series léxicas, como los días de la semana, que la lógica dicta que han de enseñarse conjuntamente, pero que alcanzan distintos índices de frecuencia. Estos diccionarios no establecen, por tanto, una secuenciación precisa del vocabulario.
- e) Palabra gráfica como unidad de recuento. Si bien las publicaciones más recientes están tratando de solventar esta limitación, la mayoría de vocabularios básicos toma la palabra gráfica como unidad de análisis, lo que plantea dos problemas fundamentales: la indiferenciación en los

---

<sup>172</sup> Este autor agrupa las insuficiencias de los diccionarios de frecuencias en tres apartados: fenómenos derivados de la propia naturaleza del léxico, problemas derivados de las limitaciones técnicas para elaborar el diccionario y problemas relacionados con decisiones metodológicas como la representatividad del corpus de partida o el etiquetado de voces (Salazar, 2004:247).

casos de homonimia y polisemia, y la falta de reconocimiento de las expresiones pluriverbales.

f) Falta de correspondencia entre el lema y la unidad léxica de aprendizaje. Los listados de frecuencias suelen agrupar las distintas variantes de una palabra bajo la misma entrada, por ejemplo, todas las ocurrencias del verbo *ir* (*voy, fui, irás, yendo*, etc.) se recogen bajo el infinitivo. Estas formas, sin embargo, presentan índices de uso dispares y cada una de ellas implica una carga adicional de aprendizaje.

g) Inadecuación en ciertos niveles. En los niveles de enseñanza más altos la frecuencia puede dejar de ser un criterio de selección apropiado.

Las deficiencias más importantes son, sin duda, las que tienen que ver con la ausencia del vocabulario temático, pero este puede obtenerse eficazmente a través de la metodología de la disponibilidad léxica. Tal y como señala Bartol (2010:92-108), los diccionarios de léxico disponible posibilitan una limitación y secuenciación objetivas del vocabulario. El índice de disponibilidad permite discriminar, por un lado, qué unidades léxicas son las más disponibles para una comunidad de habla (estas serán además palabras muy estables en la lengua) y, por otro, cuántas lexías han alcanzado un cierto grado de disponibilidad. De esta forma pueden establecerse cortes que orienten la distribución de las palabras en los distintos niveles de enseñanza.

El principio que guía la selección a partir de la disponibilidad léxica es que el vocabulario que deben aprender los estudiantes de ELE es el que más posibilidades tiene de ser usado por un hablante instruido en una situación comunicativa concreta, esto es, el léxico disponible que describe la norma y el dominio de los hablantes nativos.

Además, la clasificación del vocabulario en centros de interés, cuya estructura refleja en buena medida la organización del lexicón mental, evita, en parte, el problema planteado en los diccionarios de frecuencias con las palabras homónimas o polisémicas. Si *mono* se actualiza en el CI *La ropa* sabremos que

se refiere a la prenda de vestir de una sola pieza, a diferencia de si se registra en el CI *Los animales* o en un CI como *Aspecto físico*<sup>173</sup>. Además, esta organización temática se corresponde con la que se plantea en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, y se ha revelado como una metodología eficaz para la enseñanza – aprendizaje del léxico.

Por otro lado, los listados de léxico disponible aportan también datos interesantes sobre la integración social de las palabras, la influencia de variables extralingüísticas como el sexo o el nivel sociocultural, la variación diatópica de la lengua o las peculiaridades culturales de la comunidad estudiada. Ofrecen, por tanto, la posibilidad de que en la selección léxica se consideren factores de tipo social, dialectal y cultural, fundamentales para el aprendizaje de un idioma.

Entre las limitaciones de la disponibilidad léxica como herramienta para la selección del vocabulario destacan la falta de centros de interés referidos a temas fundamentales como las creencias, la salud o la vida cotidiana, y la ausencia de palabras temáticas de categoría gramatical diferente al sustantivo concreto. Sin embargo, según señala Bartol (2010:95) “de esto no debe deducirse la inadecuación de la disponibilidad léxica para la selección del vocabulario de ELE, sino solo que las investigaciones realizadas hasta ahora han tenido otros objetivos”.

#### **4.3.2. Aspectos metodológicos de la disponibilidad léxica para la selección del vocabulario**

Los pocos trabajos que han empleado la disponibilidad para delimitar el léxico que ha de enseñarse (véase 4.1.2) se han basado en diccionarios que fueron

---

<sup>173</sup> No obstante, la organización del vocabulario en centros de interés no resuelve totalmente el problema de la homonimia y la polisemia. No lo hace, por ejemplo, con las palabras que poseen varios significados referidos a la misma área temática, como es el caso de *braga*, prenda interior femenina o especie de bufanda cerrada.

elaborados con otros objetivos en vez de en pruebas totalmente adaptadas a esa finalidad.

En primer lugar, la selección léxica en español como lengua extranjera requiere una tarea de disponibilidad con hablantes nativos, pero no necesariamente preuniversitarios, según establece el *Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible*. Las encuestas realizadas por Borrego Nieto y Fernández Juncal (2003) a 24 alumnos del último curso de Filología Hispánica de la Universidad de Salamanca reflejaron un avance, aunque no muy acusado, hacia la estandarización ortográfica y del vocabulario, y una mayor madurez en el proceso de lexificación, en comparación con los preuniversitarios estudiados por Galloso (2001). Las diferencias más llamativas en el léxico recogido se relacionaban en mayor medida con los años transcurridos que con la influencia de la universidad.

La especialización académica o profesional parece, por tanto, no reflejarse en el léxico disponible evocado ante centros de interés de carácter general, lo que convierte a los adultos jóvenes en buenos representantes de la norma comunitaria. Frente a los preuniversitarios, estos informantes parecen mostrarse más maduros a la hora de responder: respetan más los límites temáticos de los centros de interés y evitan las series fáciles, las creaciones ocasionales y las conductas jocosas y transgresoras que muestran los preuniversitarios.

Según los resultados obtenidos en 2.2.5, con informantes nativos en torno a los 20 años de edad, el tiempo de respuesta más apropiado sería de tres minutos para las pruebas escritas y de dos minutos y medio para las orales. No obstante, si se considerara necesario ajustar estos márgenes temporales, una reducción de 30 segundos podría ser aceptable, pues en esos intervalos ya se habían emitido más del 74% de las respuestas totales.

El mayor reto de las pruebas de disponibilidad léxica aplicadas a la selección del vocabulario es la elección de los centros de interés. Con el fin de obtener verbos, adjetivos y unidades pluriverbales de carácter temático sabemos que

habrá que incorporar categorías semánticas de estructura heterogénea y contar con esquemas visuales y guiones (véase 3.3.3.3), además de formular unas instrucciones relacionales que estimulen la evocación del léxico asociativo. La dificultad más importante está, sin embargo, en determinar qué áreas temáticas son capaces de abarcar todo el vocabulario que debería conocer un estudiante de ELE.

Como se señala en 4.3.1, los documentos de referencia para la enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, proponen una organización del vocabulario muy similar a la que plantean los trabajos de disponibilidad. Así, en el *Plan curricular*, las especificaciones de contenidos relacionadas, en sentido amplio, con el significado se recogen en dos inventarios: el de “Nociones generales” y el de “Nociones específicas”.

Las nociones generales se definen como las unidades que “un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación” (Instituto Cervantes, 2006:306), frente a las nociones específicas, que “son las que tienen que ver con detalles más concretos del «aquí y ahora» de la comunicación y se relacionan con interacciones, transacciones o temas determinados” (Instituto Cervantes, 2006:306). Así, como ejemplo de noción específica se ofrece *patatas*, en relación con el tema de los alimentos.

Las nociones específicas que plantea el *Plan curricular* se corresponden, por tanto, con el vocabulario temático obtenido en las pruebas de léxico disponible, pero se diferencian en que aquellas se han seleccionado de manera subjetiva (teniendo en cuenta las indicaciones del proyecto *Can Do* de ALTE y los ámbitos que señala el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*) y se han organizado en torno a veinte temas, con sus respectivos subtemas, considerando los documentos del nivel umbral<sup>174</sup>.

---

<sup>174</sup> Se parte de los documentos del nivel umbral para la elaboración del inventario, pero la clasificación de los temas es novedosa. Se consideran especialmente las versiones en inglés,

Los veinte grandes temas en que se organiza el inventario de nociones específicas son los siguientes:

1. Individuo: dimensión física
2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica
3. Identidad personal
4. Relaciones personales
5. Alimentación
6. Educación
7. Trabajo
8. Ocio
9. Información y medios de comunicación
10. Vivienda
11. Servicios
12. Compras, tiendas y establecimientos
13. Salud e higiene
14. Viajes, alojamiento y transporte
15. Economía e industria
16. Ciencia y tecnología
17. Gobierno, política y sociedad
18. Actividades artísticas
19. Religión y filosofía
20. Geografía y naturaleza

Cada uno de estos temas se divide a su vez en temas más concretos. Por ejemplo, el primero, *Individuo: dimensión física*, se compone de *1.1. Partes del cuerpo*, *1.2. Características físicas*, *1.3. Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo* y *1.4. Ciclo de la vida y reproducción*. Esto suma un total de unos 104 campos nocionales, sin contar con las divisiones internas de algunos subtemas, como el *15.3. Comercio*, en el que se distinguen: *15.3.1. Transacciones comerciales y mercados*, *15.3.2. Comercio exterior* y *15.3.3. Publicidad, mercadotecnia*.

---

*Waystage* (1991), *Threshold* (1991) y *Vantage* (2001), y en francés: *Niveau B2 pour le français: un référentiel* (2004).

Los centros de interés que se planteen deberían cubrir todas esas áreas temáticas que las instituciones oficiales proponen como temas de referencia para la enseñanza de español. Sin embargo, la aplicación de una prueba de disponibilidad de más de cien centros de interés resulta claramente inviable:

Las encuestas de disponibilidad léxica, tal como suele plantearse en el proyecto panhispanico, duran aproximadamente una hora, por lo que ampliar el número de centros de interés podría tener el efecto contraproducente de convertir en inviable la prueba o hacer que los sujetos encuestados pierdan el interés por ella (Paredes, 2014).

En 1.4 se comprueba cómo el proceso de producción de léxico disponible, tanto en la lengua materna como en una segunda lengua, se caracteriza por la sucesiva evocación de subcategorías semánticas (*clusters*), que se van creando dentro del marco de una categoría más amplia. Los centros de interés funcionan como estímulos temáticos que se propagan en forma de subcategorías, y pueden distinguirse agrupaciones más o menos disponibles (Hernández Muñoz, 2007).

Si cada centro de interés se compone de distintas subcategorías, una forma de reducir la nómina de CI puede consistir en plantear campos nocionales amplios, que favorezcan la evocación de agrupaciones diversas, que podrían localizarse *a posteriori* en los listados. No obstante, aun procediendo de este modo, la lista de centros de interés continuaría siendo demasiado numerosa y alargaría en exceso la prueba, especialmente al conceder tres minutos de tiempo para cada centro de interés.

Para evitar que la tarea resulte muy larga, se propone aumentar el tamaño de la muestra, es decir, tomar más informantes de características sociológicas semejantes y dividir los centros de interés de manera que no todos los informantes tengan que responder a todos ellos. Esto obliga a incrementar el número de participantes, pero permite obtener respuestas de muchos campos nocionales.



En el apartado siguiente se evalúa la validez de esta metodología: se describe el diseño de una prueba de disponibilidad concebida desde estos parámetros y se analizan los resultados obtenidos tras una aplicación piloto.

#### **4.4. Diseño de una prueba de disponibilidad destinada a la selección del vocabulario en ELE**

##### **4.4.1. Metodología**

###### 4.4.1.1. La encuesta

###### Selección de los centros de interés

A partir del listado de temas que propone el *Plan curricular del Instituto Cervantes* en el inventario de nociones específicas, se plantea una nómina de centros de interés de carácter abierto y de naturaleza heterogénea, capaces de abarcar, por una parte, varias de las áreas temáticas apuntadas en dicho inventario y, por otra, de captar palabras de diversas categorías gramaticales.

En la tabla siguiente se presentan los centros de interés seleccionados en relación con los campos nocionales del PCIC que pretenden englobar. Para su determinación se llevaron a cabo tres pruebas previas con un total de 78 informantes universitarios, estudiantes de Filología Hispánica o del máster universitario “La enseñanza de español como lengua extranjera” de la Universidad de Salamanca. En todas ellas se concedió un tiempo de respuesta de tres minutos para cada CI y se experimentó con otras etiquetas categoriales como *Ir de tiendas*, *Ley y orden*, *Espiritualidad*, *Cine y teatro*, *La sanidad*, *La publicidad*, *Ciencia y tecnología*, *Características personales y formas de comportarse*, *Paisajes y accidentes geográficos* o *Para identificarse (datos, trámites y documentación)*. Tras estas pruebas se decidió, además, que las categorías cuya estructura interna respondiera a la de una escena (en la terminología de Mandler, 1984) del tipo *La clase* se formularían con la preposición *en* (*En clase*) para subrayar su naturaleza de esquema visual.

<b>Centros de interés</b>	<b>Temas <i>Plan curricular IC</i></b>
1. <i>El cuerpo humano: partes, acciones y posturas</i>	1.1. Partes del cuerpo
	1.3. Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo
2. <i>El aspecto físico y la personalidad</i>	1.2. Características físicas
	2.1. Carácter y personalidad
	2.5. Modales y comportamiento
	2.6. Valores personales
3. <i>El ciclo de la vida: nacimiento, reproducción y muerte</i>	4.4. Actitudes y formas de comportarse
	1.4. Ciclo de la vida y reproducción
4. <i>Sentimientos y sensaciones</i>	2.2. Sentimientos y estados de ánimo
	2.3. Sensaciones y percepciones físicas
5. <i>Para identificarse (documentación, datos y objetos personales)</i>	3.1. Datos personales
	3.2. Documentación
	3.3. Objetos personales
6. <i>Las relaciones personales (familiares y no familiares)</i>	4.1. Relaciones familiares
	4.2. Relaciones sociales
7. <i>Actos sociales y celebraciones</i>	4.3. Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos
8. <i>Alimentación y nutrición</i>	5.1. Dieta y nutrición
	5.2. Bebida
	5.3. Alimentos
9. <i>Preparar una comida</i>	5.4. Recetas
	5.5. Platos
	5.6. Utensilios de cocina y mesa
10. <i>En el restaurante</i>	5.5. Platos
	5.6. Utensilios de cocina y mesa
	5.7. Restaurante
11. <i>En el bar</i>	5.2. Bebida
12. <i>El sistema educativo: etapas, personal y centros de enseñanza</i>	6.1. Centros e instituciones educativas
	6.3. Sistema educativo
	6.6. Estudios y titulaciones
	11.5. Servicios educativos
13. <i>En clase</i>	6.2. Profesorado y alumnado
	6.4. Aprendizaje y enseñanza
	6.5. Exámenes y calificaciones

	6.7. Lenguaje de aula
	6.8. Material educativo y mobiliario de aula
<i>14. Profesiones y oficios</i>	7.1. Profesiones y cargos
<i>15. El mundo laboral</i>	7.2. Lugares, herramientas y ropa de trabajo
	7.3. Actividad laboral
	7.4. Desempleo y búsqueda de trabajo
	7.5. Derechos y obligaciones laborales
	7.6. Características de un trabajador
	15.4. Entidades y empresas
<i>16. Actividades de ocio y tiempo libre</i>	8.1. Tiempo libre y entretenimiento
	8.3. Deportes
	8.4. Juegos
<i>17. Actividades artísticas</i>	8.2. Espectáculos y exposiciones
	18.1. Disciplinas y cualidades artísticas
	18.2. Música y danza
	18.3. Arquitectura, escultura y pintura
	18.4. Literatura
	18.5. Fotografía
<i>18. La información y la publicidad</i>	9.1. Información y comunicación
	9.4. Prensa escrita
	9.5. Televisión y radio
	15.3.3. Publicidad, mercadotecnia
<i>19. Comunicarse por teléfono o carta</i>	9.2. Correspondencia escrita
	9.3. Teléfono
	11.1. Servicio postal
<i>20. Informática y nuevas tecnologías</i>	9.6. Internet
	16.4. Informática y nuevas tecnologías
<i>21. Buscar una vivienda</i>	10.1. Acciones relacionadas con la vivienda
	10.2. Características de la vivienda
<i>22. La casa y las tareas domésticas</i>	10.2. Características de la vivienda
	10.3. Actividades domésticas
	10.4. Objetos domésticos
<i>23. Ir de viaje</i>	11.2. Servicios de transporte
	14.1. Viajes

	14.2. Alojamiento
	14.3. Sistema de transporte
24. <i>En el banco</i>	11.3. Servicios financieros
	15.1. Finanzas y bolsa
25. <i>El sistema sanitario: personal y centros</i>	11.4. Servicios sanitarios
26. <i>En comisaría</i>	11.6. Servicios de protección y seguridad
27. <i>Servicios sociales y solidaridad</i>	11.7. Servicios sociales
28. <i>La ciudad y el campo</i>	11.8. Servicios de abastecimiento público
	20.3. Espacios urbanos o rústicos
	12.1. Lugares
29. <i>En la tienda de ropa</i>	12.2. Ropa, calzado y complementos
	12.4. Pagos
30. <i>Hacer la compra</i>	12.3. Alimentación
	12.4. Pagos
31. <i>En el médico</i>	13.1. Salud y enfermedades
	13.2. Heridas y traumatismos
	13.3. Síntomas
	13.4. Centros de asistencia sanitaria
	13.5. Medicina y medicamentos
32. <i>Acciones que realizamos todos los días</i>	13.6. Higiene
33. <i>En el baño o aseo</i>	13.6. Higiene
	13.7. Estética
34. <i>Conducir un coche</i>	14.3.3. La conducción
35. <i>Economía y hacienda</i>	15.2. Renta
	15.3.2. Comercio exterior
36. <i>Sectores de producción (primario y secundario)</i>	15.5. Industria y energía
37. <i>La ciencia</i>	16.1. Cuestiones generales
	16.2. Biología
	16.3. Matemáticas
	16.5. Física y química
38. <i>Organización política y social</i>	17.1. Sociedad
	17.2. Política y gobierno
39. <i>En un juicio</i>	17.3. Ley y justicia
40. <i>El ejército</i>	17.4. Ejército
41. <i>En el cine o en el teatro</i>	18.6. Cine y teatro

42. <i>Creencias religiosas y espiritualidad</i>	19.1. Religión
	19.2. Filosofía
43. <i>El universo y los viajes espaciales</i>	20.1. Universo y espacio
44. <i>La geografía y los accidentes geográficos</i>	20.2. Geografía
45. <i>El tiempo atmosférico</i>	20.4. Clima y tiempo atmosférico
46. <i>Animales y plantas</i>	20.5. Fauna
	20.6. Flora
47. <i>Medioambiente y desastres naturales</i>	20.7. Problemas medioambientales y desastres naturales

Tabla 67. Nómina de CI y temas del PCIC que cubren

Los únicos temas del *Plan curricular* que no han sido considerados son: 2.4. Estados mentales y 2.7. Suerte. El primero no presenta entradas hasta el nivel B2, donde se registran *estar consciente, inconsciente, distraído y loco*, formas que podrían aparecer, o bien en *Sentimientos y sensaciones*, o bien en *El aspecto físico y la personalidad*. En cuanto al punto 2.7, hasta el nivel C1 solo contiene una entrada: *tener buena/mala suerte*.

### Diseño del cuestionario

Los 47 centros de interés considerados se reparten en cuatro cuestionarios, cada uno de ellos con dos modalidades. Para la distribución de los centros de interés en las distintas pruebas se ha procurado que los estímulos relacionados semánticamente no coincidan en el mismo cuestionario (o bien que queden adecuadamente separados entre sí) y que los que tienen estructura de *script* se presenten conjuntamente (prueba 4).

Cada cuestionario presenta dos modalidades para poder realizar dos ordenaciones distintas de los centros de interés (y evitar así que el cansancio de los informantes afecte siempre a los mismos campos nocionales) y para poder invertir el orden de los estímulos formados por más de una categoría semántica y contrarrestar los efectos del *priming* semántico. Como se expone en 3.1.1, el uso de categorías combinadas falsea en cierta forma los resultados, pues en ellas se demandan ejemplos de varias categorías semánticas en el mismo tiempo que se concede para dar respuesta a centros de interés que

aluden a una única categoría. Las características de esta encuesta, sin embargo, aconsejan hacer uso de este tipo de estímulos. Los CI seleccionados pretenden tener una gran amplitud semántica (de manera que se favorezca la evocación de múltiples subcategorías y se evite la multiplicación excesiva de los estímulos temáticos) y la forma de obtenerla consiste, en ocasiones, en unir bajo una misma etiqueta categorías semánticas próximas.

Se recogen a continuación las listas de centros de interés que integran cada uno de los cuatro cuestionarios elaborados, en los dos órdenes previstos y con los cambios correspondientes en la formulación de los títulos.

## CUESTIONARIO 1

### Modalidad A

1. *Animales y plantas*
2. *En clase*
3. *Actividades artísticas*
4. *Alimentación y nutrición*
5. *El tiempo atmosférico*
6. *Informática y nuevas tecnologías*
7. *En el médico*
8. *Actos sociales y celebraciones*
9. *El mundo laboral*
10. *La ciudad y el campo*
11. *En comisaría.*

### Modalidad B

1. *El campo y la ciudad*
2. *Nuevas tecnologías e informática*
3. *En el médico*
4. *Celebraciones y actos sociales*
5. *El mundo laboral*
6. *Nutrición y alimentación*
7. *En comisaría*
8. *Plantas y animales*
9. *Actividades artísticas*
10. *El tiempo atmosférico*
11. *En clase*

## CUESTIONARIO 2

### Modalidad A

1. *Profesiones y oficios*
2. *Sentimientos y sensaciones*
3. *La geografía y los accidentes geográficos*
4. *Actividades de ocio y tiempo libre*

### Modalidad B

1. *Las tareas domésticas y la casa*
2. *Las relaciones personales (familiares y no familiares)*
3. *Espiritualidad y creencias religiosas*
4. *En el banco*

- |   |  |
|---|--|
| 5. <i>El cuerpo humano: partes, acciones y posturas</i>           | 5. <i>Sensaciones y sentimientos</i>                             |
| 6. <i>En el restaurante</i>                                       | 6. <i>En el aseo o baño</i>                                      |
| 7. <i>Creencias religiosas y espiritualidad</i>                   | 7. <i>Actividades de tiempo libre y ocio</i>                     |
| 8. <i>En el banco</i>   | 8. <i>El ciclo de la vida: nacimiento, reproducción y muerte</i> |
| 9. <i>La casa y las tareas domésticas</i>                         | 9. <i>Oficios y profesiones</i>                                  |
| 10. <i>El ciclo de la vida: nacimiento, reproducción y muerte</i> | 10. <i>Los accidentes geográficos y la geografía</i>             |
| 11. <i>Las relaciones personales (familiares y no familiares)</i> | 11. <i>En el restaurante</i>                                     |
| 12. <i>En el baño o aseo</i>                                      | 12. <i>El cuerpo humano: posturas, partes y acciones</i>         |

### CUESTIONARIO 3

#### Modalidad A

1. *Medioambiente y desastres naturales*
2. *Economía y hacienda*
3. *El universo y los viajes espaciales*
4. *El sistema educativo: etapas, personal y centros de enseñanza*
5. *La Información y la publicidad*
6. *El ejército*
7. *La ciencia*
8. *Organización política y social*
9. *El aspecto físico y la personalidad*
10. *Servicios sociales y solidaridad*
11. *Sectores de producción (primario y secundario)*
12. *El sistema sanitario: personal y centros*

#### Modalidad B

1. *La personalidad y el aspecto físico*
2. *Organización social y política*
3. *La ciencia*
4. *Sectores de producción (primario y secundario)*
5. *Solidaridad y servicios sociales*
6. *Desastres naturales y medioambiente*
7. *El sistema sanitario: centros y personal*
8. *La publicidad y la información*
9. *El sistema educativo: centros de enseñanza, etapas y personal*
10. *El ejército*
11. *Los viajes espaciales y el universo*
12. *Hacienda y economía*

## CUESTIONARIO 4

### Modalidad A

1. *Acciones que realizamos todos los días*
2. *Buscar una vivienda*
3. *En el bar*
4. *Comunicarse por teléfono o carta*
5. *Conducir un coche*
6. *En un juicio*
7. *Hacer la compra*
8. *Para identificarse (documentación, datos y objetos personales)*
9. *En el cine o en el teatro*
10. *Ir de viaje*
11. *En la tienda de ropa*
12. *Preparar una comida*

### Modalidad B

1. *En la tienda de ropa*
2. *Para identificarse (datos, objetos personales y documentación)*
3. *Preparar una comida*
4. *En el teatro o en el cine*
5. *Acciones que realizamos todos los días*
6. *Ir de viaje*
7. *Comunicarse por carta o por teléfono*
8. *Hacer la compra*
9. *Conducir un coche*
10. *En el bar*
11. *Buscar una vivienda*
12. *En un juicio*

En cada hoja del cuadernillo se presentaba un único centro de interés. Bajo el título del CI había una tabla con tres columnas numeradas para que los informantes empezaran a contestar en la columna 1 y fueran pasando a las siguientes a medida que agotaran las celdas de cada una. De esta forma disponían de mucho espacio para contestar, por lo que esto no restringiría el número de respuestas anotadas y evitaba que tuvieran que utilizar el reverso de la hoja para continuar escribiendo. Al final del cuestionario, como es habitual, se incluía una pequeña encuesta de carácter sociológico para la caracterización de los participantes en relación con su condición de hablante nativo, sexo, edad, nivel de estudios, procedencia, nivel sociocultural y tipo de centro en que cursó sus estudios de bachillerato (véanse los anexos 1.1 y 1.3).



#### 4.4.1.2. Administración de la prueba

En consonancia con los resultados obtenidos en 2.2.5 y 3.3.3.2, y con la finalidad de propiciar la evocación de múltiples *clusters* semánticos, se concedió un tiempo de respuesta de tres minutos para cada centro de interés.

Se entrevistó a cuatro grupos de informantes y cada grupo completó un cuestionario diferente, en sus dos modalidades. En todos los casos las instrucciones para la realización de la prueba fueron como sigue:

A continuación os voy a repartir un cuadernillo y es importante que no le deis la vuelta hasta que yo lo diga. Ese cuadernillo está formado por una serie de hojas y en cada una de ellas vais a encontrar, en la parte superior, el título de una categoría semántica, por ejemplo, *colores*. Debajo del título veréis una tabla con tres columnas numeradas. Tenéis que anotar todas las palabras que conozcáis relacionadas con esa categoría semántica. Así, si leyeráis *colores*, podríais anotar respuestas como *rojo, azul, verde*, etc. Todo lo que os sugiera el tema propuesto. Tenéis que empezar a escribir vuestras respuestas en la columna 1. Cuando se os acabe el espacio, pasáis a la dos y luego a la tres. Si se os acaba también el sitio en la tercera columna podéis seguir escribiendo en la parte de detrás de la hoja. Y si no se os ocurren más respuestas, esperad en silencio hasta que yo os diga que podéis pasar a la página siguiente. Los extranjeros, si no entendéis el significado del título, ponéis “No entiendo” y esperáis en silencio hasta mi señal. Es importante que no cambiéis de página hasta que yo os avise. Cuando lo haga, debéis dejar de escribir, pasar a la página siguiente, leer el título del nuevo tema y empezar a anotar las respuestas de nuevo en la primera columna. Hay un total de once/doce categorías semánticas. Una vez que hayáis contestado a las once/doce, para terminar, tenéis que completar la hoja que encontraréis al final del cuestionario con una serie de datos sociológicos, como la edad, el sexo, etc. ¿Alguna pregunta?

#### 4.4.1.3. Participantes

Cada prueba se aplicó sobre un grupo distinto de alumnos de primer curso de Filología de la Universidad de Salamanca. De las encuestas obtenidas en esas cuatro sesiones se seleccionó un total de 180, 45 de cada grupo. Se trataba de conseguir que la muestra en su conjunto fuera lo más homogénea posible en sus características sociológicas.

El grupo que dio respuesta a la primera prueba estaba compuesto por 14 hombres y 31 mujeres, con una media de 18,5 años, procedentes en su mayoría de centros públicos (41 frente a 4) y de núcleos urbanos (solo 14 provenían de núcleos rurales) y presentaban un nivel sociocultural medio de forma mayoritaria: 4 eran de nivel bajo, 25 de nivel medio bajo, 11 de nivel medio alto y 5 de nivel alto<sup>175</sup>.

La prueba 2 fue completada por 12 hombres y 33 mujeres, de 19,1 años de media, 37 procedentes de institutos públicos y 8 de centros privados, 39 de núcleos urbanos y 6 de núcleos rurales, y de nivel sociocultural medio en su mayoría: 9 de NSC bajo, 19 medio bajo, 8 medio alto y 9 alto.

La muestra de la tercera prueba está también integrada por más mujeres que hombres (35 y 10, respectivamente), con una edad media de 19,2 años, que por lo general cursaron el bachillerato en instituciones públicas (36 frente a 9) y residían en núcleos urbanos (un total de 38). En cuanto a su nivel sociocultural, es también mayoritariamente medio: hay 12 participantes de nivel bajo, 17 de nivel medio bajo, 13 de nivel medio alto y 3 de nivel alto.

Finalmente, la prueba 4 fue contestada por un grupo de 9 hombres y 36 mujeres, con una media de edad de 19,2 años, 41 de los cuales habían cursado sus estudios previos en un centro público y 38 vivían en una zona urbana. Su nivel sociocultural era también medio fundamentalmente: había 6 de NSC bajo, 19 de nivel medio bajo, 9 de nivel medio alto y 11 de NSC alto.

---

<sup>175</sup> Como en 1.3, nivel sociocultural se concibe como una variable bidimensional en la que se integran el nivel educativo de los padres y su profesión. A cada uno de estos ponderadores se le asigna un valor y la suma de los dos ponderadores paternos y los dos maternos constituye el nivel sociocultural: menos de 9 puntos, nivel sociocultural bajo; 10-12 puntos, nivel medio-bajo; 13-16, nivel medio-alto, y más de 17 puntos, nivel sociocultural alto.

Se resumen a continuación los datos sociológicos de los distintos grupos de informantes de manera gráfica.

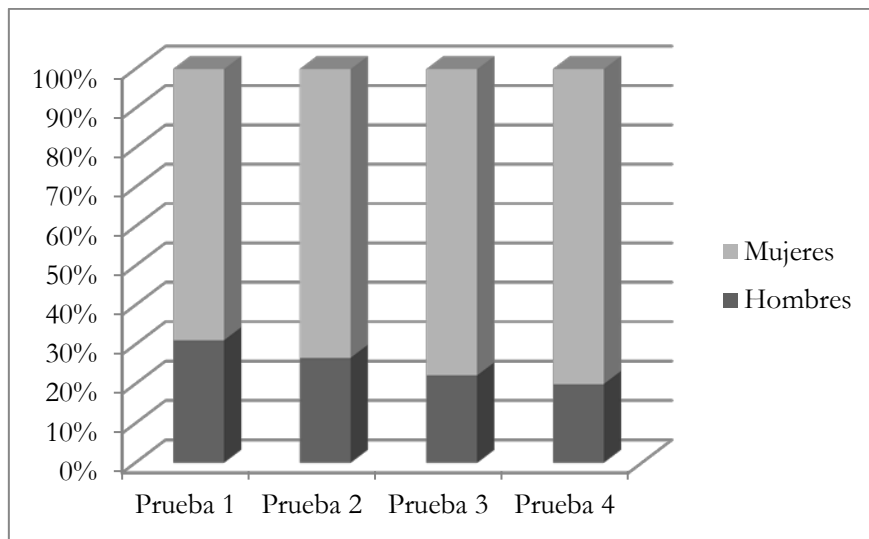


Gráfico 47. Caracterización de la muestra en cuanto a la variable «sexo»

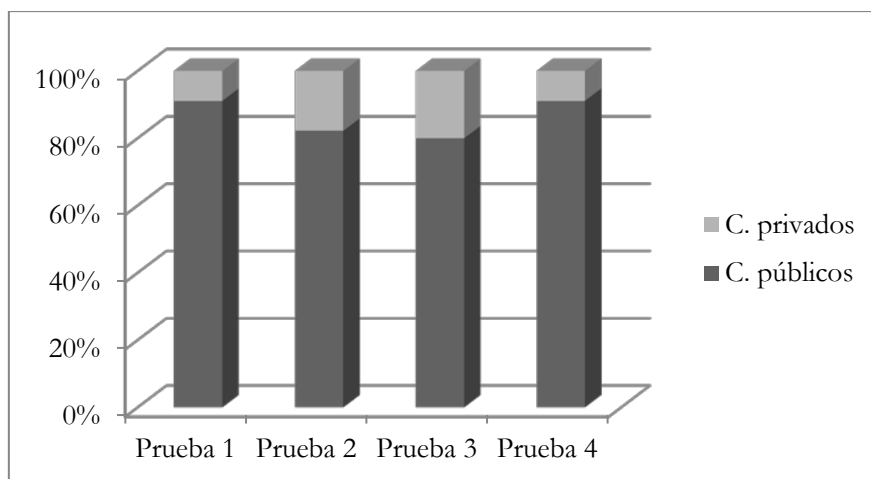


Gráfico 48. Caracterización de la muestra en cuanto a la variable «tipo de centro»

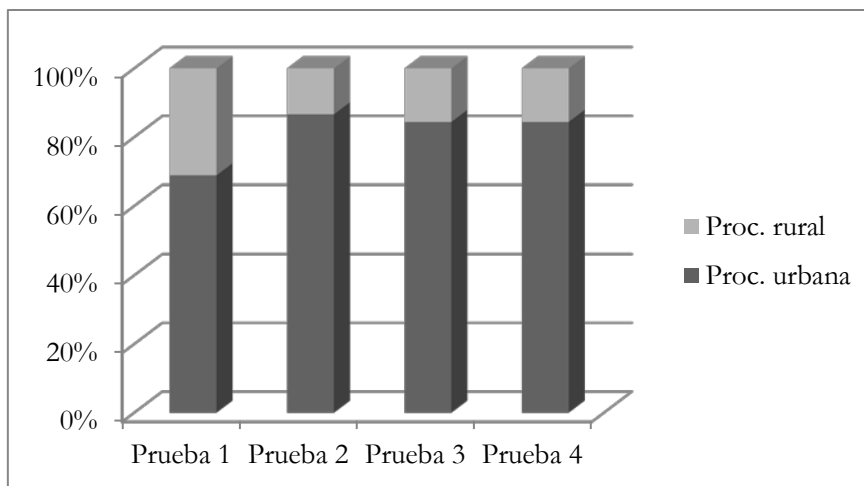


Gráfico 49. Caracterización de la muestra en cuanto a la variable «procedencia urb./rural»

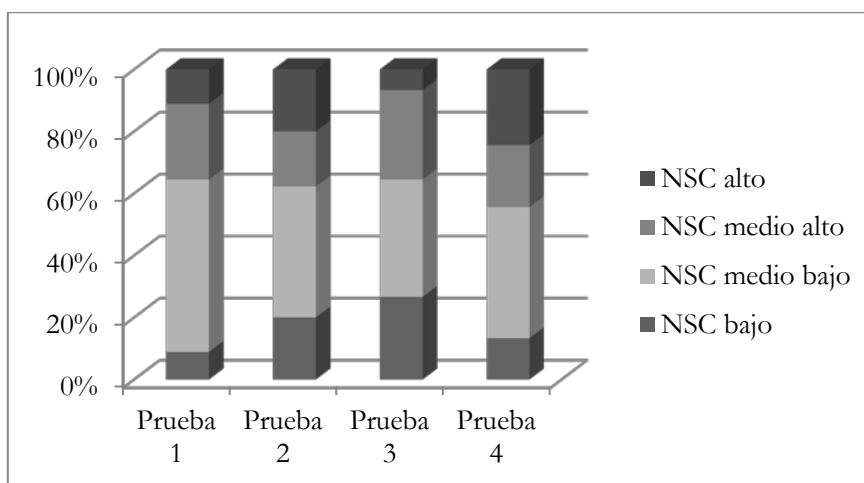


Gráfico 50. Caracterización de la muestra en cuanto a la variable «nivel sociocultural»

#### 4.4.1.4. Edición de los materiales

##### Criterios de edición generales

- a) Se eliminan las palabras repetidas, los artículos que introducen sustantivos y los enunciados que no se corresponden con unidades léxicas lematizables, sino con comentarios subjetivos relativos a la propia prueba del tipo *no sé más*.
- b) Se modifica la ortografía según los principios de la Real Academia Española (DRAE 2001, en línea). En el caso de que el DRAE admita dos formas, se opta por la variante preferida por la Academia.

c) De acuerdo con el principio de *fidelidad al corpus* —Hernández Muñoz (2004, 2005)— o de *mantenimiento de la información* —Bartol (2006)—, se intentan respetar las formas aportadas por los informantes y conservar todos los datos lingüísticos y culturales suministrados. En concreto:

- Se mantienen todas las palabras recogidas, pertenezcan directamente al campo léxico estudiado o sean fruto de asociaciones secundarias, incluso aquellas palabras que no se han encontrado registradas en ninguno de los diccionarios generales o dialectales consultados.
- Asimismo, se mantienen todas las especificaciones (*mesa, mesa de la televisión, mesa para comer, etc.*).

d) Variantes morfológicas:

- Variantes flexivas:

Si una palabra aparece registrada en un único número (singular o plural) se conserva en el número en que ha sido producida. Del mismo modo, si solo han sido registradas en un género, conservan este en los listados finales. Cuando una palabra aparece mencionada en singular y en plural se lematiza en singular indicando la terminación plural mediante el signo diacrítico de la barra: *brazo/s*. Si hay variación genérica se hace constar con el mismo procedimiento: *cordero/a*. Podremos encontrarnos, por tanto, formas como *blusa* (dada solo en singular), *calcetines* (dada solo en plural) o *pendiente/s* (recogida en singular y en plural).

A diferencia de otros trabajos y de acuerdo con la finalidad perseguida, las palabras que en el diccionario académico aparecen como entradas diferentes (*refrigerador, refrigeradora*) se incluyen en un mismo lema (*refrigerador/a*). No obstante, se registra el número de menciones de cada una de ellas para constatar qué forma es la más frecuente. En el caso de los verbos, se

lematizan en infinitivo y las formas pronominales se agrupan con las no pronominales, marcándolas a través de paréntesis: *duchar(se)*.

o Variantes derivativas:

En cuanto a la derivación apreciativa, al igual que en todas las investigaciones sobre léxico disponible, se conservan solo los diminutivos y aumentativos lexicalizados, mientras que los restantes se sustituyen por la forma base: *mesilla* se conserva frente a *mesa*, mientras que *osito* se unifica en *oso*.

e) Acortamientos y grupos sintagmáticos:

Los acortamientos se reúnen en la forma plena y se marcan con ayuda de un paréntesis: *tele(visión)*. En el tratamiento de los grupos sintagmáticos también los paréntesis son los encargados de marcar la falta de uno de los componentes de la lexía, siempre y cuando la ausencia o presencia de este elemento no modifique el significado de la unidad léxica: *zapatos de tacón* y *zapatos de tacón alto* se lematizan en *zapatos de tacón (alto)*. Si combinamos los criterios d) y e), en este corpus encontraremos formas como *(pantalón/es) corto/s*.

f) Extranjerismos:

Los extranjerismos se han editado con la ortografía con que se recogen en el DRAE (2001, versión en línea), el CLAVE (<http://clave.librosvivos.net/>) o el DEA (Seco, Andrés y Ramos, 1999) (*jeans, shorts*, etc.). Para los extranjerismos que no aparecían en estos diccionarios se ha documentado su uso a través del CREA (<http://corpus.rae.es/creanet.html>).

g) Marcas comerciales:

Se lematizan en la forma original de la marca registrada en cuestión.

Criterios de edición particulares**Prueba 1***CI 01. Animales y plantas*

- Se mantiene el vocablo *fructífero*, a pesar de no aparecer en ninguno de los diccionarios consultados.
- Se agrupan bajo una misma entrada *animales acuáticos* y *acuáticos* — *animales acuáticos*—, *ramo* y *ramo de flores* —*ramo (de flores)*—, *humanos* y *ser humano* —(*ser*) *humano/s*—, *perenne* y *hoja perenne* —(*hoja*) *perenne*—.
- Se mantienen en dos entradas *pato* y *patas*, pues los dos informantes que registran esta última lo hacen en las secuencias “patas, ojos, alas” y “pico, alas, aletas, patas”.
- *Zoológico* y su acortamiento *zoo* se recogen bajo el lema *zoo(lógico)*.

*CI 02. En clase*

- Se mantiene *cuadernillo* como diminutivo lexicalizado.
- *Gafas de ver* se lematiza con *gafas* bajo la entrada *gafas (de ver)*.
- Se unen igualmente *goma* y *goma de borrar*, *libro/s* y *libros de texto*.
- *Bolígrafo/s* y *boli/s* se agrupan en el lema *bolí(grafo)/s*.

*CI 03. Actividades artísticas*

- *Grupos* se ha lematizado con *grupos de música*.
- *Paleta de colores* se unifica con *paleta* en *paleta (de colores)*.
- *Tocar* se ha lematizado junto a *tocar (un) instrumento/s*.

*CI 04. Alimentación y nutrición*

- *Sales* se recoge junto con *sales minerales*, pero no con *sal*. Se registran, por tanto, las entradas *sales (minerales)* y *sal*.

- *Cerdo* se une a *carne de cerdo*, igual que *ternera* y *carne de ternera*.
- Se agrupan también en un solo lema *saludable* y *comida saludable* —(*comida*) *saludable*—, *hidratos* e *hidratos de carbono* —*hidratos* (*de carbono*)—.
- *Pirámide alimenticia* y *pirámide de alimentos* se unifican en *pirámide alimenticia/ de alimentos*.
- Se mantienen en dos entradas *grasa/s* y *graso*.

#### CI 05. El tiempo atmosférico

- *Con niebla* y *con viento* se registran sin la preposición: *niebla* y *viento*.
- *Mucho calor* y *mucho frío* pierden el determinante: *calor* y *frío*.
- *Corrientes* se lematiza junto a *corrientes de aire* en *corrientes (de aire)*.
- *Parte* se unifica con *parte meteorológico* en la entrada *parte (meteorológico)*.
- Reciben el mismo tratamiento *bajo cero* y *temperaturas bajo cero*, *invernal* y *tiempo invernal*, *presión/es* y *presión atmosférica*.
- *Buen tiempo* se recoge junto a *bueno* en la entrada *buen tiempo / bueno*, y lo mismo se hace con *mal tiempo* y *malo*.
- Se mantienen diferenciadas *nevada* y *nevado*.

#### CI 06. Informática y nuevas tecnologías

- *CD* se lematiza con *CD ROM*: *CD (ROM)*.
- *Teléfono móvil* y *móvil* se reúnen bajo una misma entrada —(*teléfono*) *móvil*—, al igual que *ordenador portátil* y *portátil*, *página* y *página web*, *Nintendo Wii* y *Wii*, *binario* y *código binario*<sup>176</sup>, y *virus informático* y *virus*.
- *Fotografía* se reúne con su acortamiento *foto/s* en *foto/s(grafía)*.
- Se mantienen en dos entradas *informático* e *informática*.

---

<sup>176</sup> El informante que anota *binario* ha escrito previamente *código*.



CI 07. *En el médico*

- Se agrupan en una sola entrada *cita médica* y *cita* —*cita (médica)*—, *historial* e *historial médico*, *receta* y *receta médica*, *tarjeta* y *tarjeta sanitaria*, *carteles* y *carteles informativos*, y *tensión* y *tensión arterial*.
- *Palito* se lematiza como *palo*, y se unen a *palo de madera* en *palo (de madera)*.
- *Electrocardiograma* se agrupa con su acortamiento, *electro* —*electro(cardiograma)*—, y *otorrinolaringólogo* con *otorrino*.

CI 08. *Actos sociales y celebraciones*

- Se reúnen bajo una misma entrada *comunión* y *primera comunión* —*(primera) comunión*—, *mitin* y *mitin político*, *entrega* y *entrega de premios*, *Constitución* y *Día de la Constitución*, *festivos* y *días festivos*, *reivindicación* y *reivindicación de derechos*.
- *Fotografía* se agrupa con su acortamiento *foto*.

CI 09. *El mundo laboral*

- Se han agrupado en una misma entrada *aumento* y *aumento de sueldo* —*aumento (de sueldo)*—, *curriculum* y *curriculum vitae*, *entrevista* y *entrevista de trabajo*, *puesto de trabajo* y *puesto*, *baja* y *baja laboral*, y *derechos* y *derechos del trabajador*.
- *Paga extraordinaria* se recoge junto a su acortamiento, *paga extra*, como *paga extra(ordinaria)*.
- Se mantiene *cursillo* como diminutivo lexicalizado.
- *Políticos con sueldos astronómicos* se lematiza como *político/a/os*.

CI 10. *La ciudad y el campo*

- *Pocas casas*, *mucha gente* y *poca gente* pierden el determinante y se recogen con *casas* y *gente*, respectivamente.

- Se lematizan conjuntamente *autobús* y su acortamiento *bus*: *(auto)bús*.

CI 11. *En comisaría*

- Se unen *ficha* y *ficha policial* —*ficha (policial)*—, *historial de antecedentes* e *historial*, *huella* y *huella dactilar*, *aviso* y *aviso policial*, *detector* y *detector de metales*.
- *Placa de agente* se lematiza en *placa* y *sala de interrogaciones* como *sala de interrogatorios*.

## Prueba 2

CI 01. *Profesiones y oficios*

- Se mantienen en entradas separadas *guía* y *guía turístico*, *hombre de negocios* y *mujer de negocios*, así como *presentador* y *presentador televisión*.
- Sí que se unifican en este caso *informático* e *informática* (*informático/a*).

CI 02. *Sentimientos y sensaciones*

- *A gusto* se recoge junto a *estar a gusto*.
- *Sensación de agobio* y *sensación de paz* se lematizan como *agobio* y *paz*, respectivamente. Lo mismo para *sentirse cansado*.
- *Enemistar* y *enemistarse* se unen en *enemistar(se)*.
- *Te odio* y *te quiero* se recogen en infinitivo, igual que el resto de verbos en forma personal registrados.

CI 03. *La geografía y los accidentes geográficos*

- *A escala* se registra como *escala*.
- Se reúnen bajo un mismo lema *comunidad* y *comunidad autónoma* —*comunidad (autónoma)*—. *Comunidad* se registra en dos informantes en

las secuencias “provincia/s, comunidad, país/es, capital/es” y “península/s, isla/s, comunidad, provincia/s”.

- Se agrupan igualmente *corteza* y *corteza terrestre*, *depresión* y *depresión geográfica*, *erupción* y *erupción volcánica*, *placas* y *placas tectónicas*, *Estados Unidos* y *EE.UU.*
- Se agrupa *sistema* con *sistema montañoso*. Un único informante actualiza *sistema* y lo hace en el par “sistema, cordillera”.

#### CI 04. Actividades de ocio y tiempo libre

- *Beber algo* y *comer algo* se lematizan con *beber* y *comer* respectivamente.
- Dado el título del CI, se entiende que cuando los informantes evocan ciertos sustantivos están omitiendo una proforma verbal, que en la mayoría de los casos han actualizado previamente y cuya repetición no consideran necesaria. Por este motivo, se lematizan conjuntamente *ir a un bar* y *bar*, *campamento* e *ir de campamentos*, *camping* e *ir de camping*, *campo* y *salir al campo*, *cartas* y *jugar a las cartas*<sup>177</sup>, *cine* e *ir al cine*, *compras* con *ir* y *salir de compras*, *conciertos* e *ir a conciertos*, *crucigramas* y *hacer crucigramas*, *excursión* e *ir de excursión*, *footing* con *hacer footing*, *fotografía* con *hacer fotografías*, *hacer fotos* y *sacar fotos*, *fútbol* y *jugar al fútbol*, *gimnasio* e *ir al gimnasio*, *manualidades* y *hacer manualidades*, *hacer paracaidismo* y *paracaidismo*, *hacer senderismo* y *senderismo*, *turismo* y *hacer turismo*, *picnic* y *hacer un picnic*, *yoga* y *hacer yoga*, *montaña* e *ir a la montaña*, *playa* e *ir a la playa*, *parque* e *ir al parque*, *parque de atracciones* e *ir al parque de atracciones*, *ir al teatro* y *teatro*, *ir de viaje* y *viaje*, *videuegos* y *jugar a/con videojuegos*, *videoconsola* y *jugar a la consola*, *tenis* y *jugar al tenis*, *película* y *ver películas* y *pele*, *series* y *ver series*, *sol* y *tomar el sol*, *ir a talleres* y *talleres*, *televisión* y *ver la televisión*.
- No se unen en una misma entrada *montar en moto* y *motos* porque el informante que registra esta última parece referirse a ver las competiciones de motos: la actualiza en la secuencia “motos, ciclismo, fórmula 1”.

<sup>177</sup> El único informante que actualiza *cartas* lo hace en la secuencia “parchís, Trivial, cartas”.

- *Visitar otros lugares* se agrupa con *visitar lugares*.
- *Fiesta* se junta con *fiestas (fiesta/s)*, pero no con *salir de fiesta*.
- *Bicicleta* se agrupa con *andar*, *ir* y *montar en bicicleta* (*montar* es el más frecuente, con siete menciones, frente a los otros dos, emitidos por un solo informante respectivamente), y *sofá* con *tumbarse en el sofá*.
- Se unen en un solo lema las formas pronominales y no pronominales: *divertir(se)*, *reír(se)*, *tumbar(se)*.

CI 05. *El cuerpo humano: partes, acciones y posturas*

- Los gerundios *andando* y *haciendo el pino* se recogen en infinitivo.
- Se unen *columna* y *columna vertebral* —*columna (vertebral)*—, así como *talón* y *talón de Aquiles*.
- *De pie* se agrupa con *estar de pie*; *de puntillas*, con *ponerse de puntillas*, y *de rodillas* con *sentarse de rodillas*.
- *Digestivo* se lematiza con *aparato digestivo*, y *respiratorio*, con *aparato respiratorio*.
- *Erguido*, *sentado* y *tumbado* se unen a *estar erguido*, *estar sentado* y *estar tumbado*, respectivamente.
- *Pecho* y *pechos* se mantienen en entradas diferentes.
- Las formas verbales no pronominales se unen a las pronominales: *caer(se)*, *doblar(se)*, *flexionar(se)*, *mover(se)*, *sentar(se)*, *tumbar(se)*.

CI 06. *En el restaurante*

- *Chino* se agrupa con *restaurante chino* —(*restaurante*) *chino*—, *de lujo* con *restaurante de lujo*, y *tarjeta* con *tarjeta de crédito*.
- *Hondo* se recoge como *plato hondo*. El informante ha actualizado previamente *plato llano*.
- *Especialidad de comida* se lematiza como *especialidad*.
- *Otro restaurante* se registra como *restaurante*.
- *Pedir algo* se lematiza como *pedir*.

## CI 07. Creencias religiosas y espiritualidad

- *Cultos diferentes* se registra con *cultos*.
- *Orden* se agrupa con *orden religiosa*, y *Cristo* con *Jesucristo* — *(Jesu)cristo*—.

## CI 08. En el banco

- Se agrupan *transferencias* y *transferencias bancarias* —*transferencias (bancarias)*—, *deudas* y *deudas bancarias*, *operaciones* y *operaciones bancarias*.
- *Director de banco* se agrupa con *director*. Se une también *ser el director*.
- *Ingresar* se agrupa con *ingresar dinero* —*ingresar (dinero)*— y *sacar* con *sacar dinero*.
- *Máquina de contar billetes* se une a *máquina de contar dinero* —*máquina de contar billetes/ dinero*—.
- *Otro banco* se lematiza con *banco*.
- *Colas de gente* se recoge como *colas* y *sillas de espera*, como *sillas*.

## CI 09. La casa y las tareas domésticas

- Se lematizan conjuntamente *aspirador* y *aspiradora (aspirador/a)*, a pesar de que el DRAE los recoge por separado, y lo mismo con *pasar el aspirador* y *pasar la aspiradora*.
- Se agrupan *airear* y *airear la casa* —*airear (la casa)*—, *doblar* y *doblar la ropa*, *tender* y *tender la ropa*, *ventilar* y *ventilar la casa*, *desatascar* y *desatascar tuberías*, *regar* y *regar las plantas*, *sacudir* y *sacudir la alfombra*, *colada* y *hacer la colada*, *compra* y *hacer la compra*<sup>178</sup>.
- *Baño* se lematiza con *cuarto de baño* —*(cuarto de) baño*— y *sala* con *sala de estar* —*sala (de estar)*—.
- El diminutivo *entradita* se recoge como *entrada* al no estar lexicalizado.
- *Otra residencia* se recoge con *residencia*.

---

<sup>178</sup> El informante que actualiza *compra*, inmediatamente antes ha anotado *hacer la comida*.

CI 10. *El ciclo de la vida: nacimiento, reproducción y muerte*

- *Crecimiento del niño* se lematiza con *crecimiento*.
- *Humano* y *humanos* se recogen junto a *ser humano* —(ser) humano/s—.
- Se unen *escuela* e *ir a la escuela*, *ir a la universidad*, *entras en la universidad* y *universidad*, *ir al colegio* y *colegio*, *instituto* e *ir al instituto*.
- *Más niños* se lematiza con *niños*.
- Se agrupan *ser adulto* y *adulto*, *ser joven* y *joven*, *ser niño* y *niño*, *ser abuelo* y *abuelo*, *tener hijos* e *hijos*.

CI 11. *Las relaciones personales (familiares y no familiares)*

- *Laboral* se une a *relación laboral* (el informante que actualiza *laboral* ha anotado previamente *relación* con otros adjetivos).
- Las formas verbales no pronominales se agrupan con sus correspondientes pronominales: *conocer(se)*, *olvidar(se)*, *querer(se)*.
- La respuesta *restaurante* (*comer juntos*) se separa en dos entradas: *restaurante* y *comer juntos*.

CI 12. *En el baño o aseo*

- *Alcachofa* se agrupa con *alcachofa de ducha* —*alcachofa (de ducha)*—.
- *Alfombrilla de agua* se recoge como *alfombrilla*.
- *Botiquín de emergencia* se une a *botiquín*.
- *Enjuague* se agrupa con *enjuague bucal* —*enjuague (bucal)*—, *escobilla* con *escobilla del váter*, *mampara de ducha* con *mampara*, *papel* con *papel higiénico*, *pasta* con *pasta de dientes*, *plancha pelo* con *planchas*, *sales* con *sales de baño*, *cesta de la ropa sucia* con *cesto de la ropa sucia* y *cesto de la ropa*, *cortina/s* con *cortina de baño* y *cortina de ducha*, *gel* con *gel de baño* y *gel de ducha*.
- *Maquinilla* se une a *maquinilla de afeitar*.
- *Necesidades* se une a *necesidades fisiológicas*.

- Se agrupan *enjabonarse*, *enjabonar* y *jabonarse* —(en)jabonar(se)—, *mirarse al espejo* y *mirarse en el espejo* —mirarse al/ en el espejo—.
- Se mantiene *empañecimiento* a pesar de no haberse localizado en ninguno de los diccionarios consultados.
- Las formas pronominales se agrupan con sus correspondientes no pronominales: *duchar(se)*, *lavar(se)*, *limpiar(se)*, *maquillar(se)*, etc.

### Prueba 3

#### CI 01. Medioambiente y desastres naturales

- Se agrupan *alud* y *alud de nieve* —alud (de nieve)—, *erupción* y *erupción volcánica*, *reservas* y *reservas naturales*, *tala* y *tala de árboles*, *calentamiento* y *calentamiento global*, *vertidos* y *vertidos tóxicos*, *deslizamientos* y *deslizamiento de tierras*, *prevención* y *prevención de daños*, *protectora* y *protectoras de animales*.
- *Contaminación medioambiental* se lematiza como *contaminación*.

#### CI 02. Economía y hacienda

- Se unen *burbuja* y *burbuja inmobiliaria* —burbuja (inmobiliaria)—, *declaración de la renta* y *declaración*, *fraude* y *fraude fiscal*, *recesión* y *recesión económica*, *rescate* y *rescate económico*, *somos todos* y *hacienda somos todos*, *tarjeta* y *tarjeta de crédito*.
- *Descontento general* se lematiza como *descontento*, y *sumergida* como *economía sumergida*.
- *Caída* se lematiza con *caída de la bolsa*. El informante que actualiza la primera lo hace en la secuencia “bolsa, inversiones, caída, crack del 29”.
- Dado el contexto, *crisis* se agrupa con *crisis económica* —crisis (económica)—.
- Se mantienen *política* y *políticos* como entradas independientes.
- *PIB* se agrupa con *producto interior bruto* —producto interior bruto/ PIB—, y *SA* con *sociedad anónima*.

CI 03. *El universo y los viajes espaciales*

- Se agrupan en la misma entrada *cohete* y *cohete espacial* —*cohete (espacial)*—, *estación* y *estación espacial*, *estación espacial internacional* y *estación internacional*, *lanzadera* y *lanzadera espacial*, *movimiento rotación* y *rotación*, *movimiento traslación* y *traslación*, *nave* y *nave espacial*, *Neil Armstrong* y *Armstrong*, *vórtice* y *vórtice espacial*, *basura* y *basura espacial*, *polvo* y *polvo de estrellas*.
- *Exterior* se recoge con *espacio exterior*, dado que el informante actualiza previamente *espacio*.
- *Planeta tierra* se lematiza con *Tierra*.
- Se mantiene *ingravedad* a pesar de no aparecer registrada en los diccionarios consultados.
- *Cabo primavera* se corrige por *cabo cañaveral*.

CI 04. *El sistema educativo: etapas, personal y centros de enseñanza*

- Se agrupan en una misma entrada *adjunto* y *profesor adjunto* —(*profesor adjunto*)—, *sustituto* y *profesor sustituto*, *autobús* y *autobús escolar*, *extraescolares* y *actividades extraescolares*, *educación infantil* e *infantil* (en una serie en la que se ha actualizado *educación primaria* y *secundaria*), *preescolar* y *educación preescolar*, *primaria* y *educación primaria*, *secundaria* y *educación secundaria*, *orientador* y *orientador escolar*, *Bolonia* y *plan Bolonia*, *tesis* y *tesis doctoral*, *horario* y *horario lectivo*, *ciclo grado superior* y *ciclos superior*.
- *Demasiados lectores* se recoge con *lectores*, y *módulo medio* con *módulo grado medio*.
- *Parvulitos* se lematiza como *párvulos* al no estar lexicalizado.
- *ESO* se lematiza con *educación secundaria obligatoria* —*educación secundaria obligatoria/ESO*—, *FP* con *formación profesional*, *PCPI* con *programa de cualificación profesional inicial* y *PAU* con *prueba de acceso a la universidad*.



### CI 05. La información y la publicidad

- Se reúnen bajo un mismo lema *anuncio* y *anuncio publicitario* —*anuncio (publicitario)*—, *cartel* y *cartel publicitario*, *columna* y *columna periodística*, *creativo* y *creativos publicitarios*, *medios* y *medios de comunicación*, *valla* y *valla publicitaria*, *teléfono móvil* y *móvil*, *televisión* y *TV*.
- Los acortamientos *logo* y *foto* se agrupan con sus formas plenas correspondientes *logo(tipo)* y *foto(grafía)/s*.

### CI 06. El ejército

- Se unen en la misma entrada *adiestramiento* y *adiestramiento militar* —*adiestramiento (militar)*—, *aéreo* y *ejército aéreo*, *aire* y *ejército de aire*, *de mar* y *ejército de mar*, *ejército terrestre* y *terrestre*, *ejército tierra* y *de tierra*, *raso* y *soldado raso*, *traje* y *traje militar*, *botas* y *botas militares*, *cabra* y *cabra de la legión*, *servicio* y *servicio militar*, *dictadura* y *dictadura militar*.
- Se agrupan también en un solo lema *armas nucleares* y *nuclear*, pues el informante que registra esta última lo hace tras actualizar *arma*.

### CI 07. La ciencia

- *Pocos científicos* se lematiza con *científicos*, *más ayuda* con *ayuda* y *más conocimiento* con *conocimiento*.
- Se agrupan *Curie* y *Marie Curie* —*(Marie) Curie*—, *exacta* y *ciencias exactas*, *naturales* y *ciencias naturales*, *sociales* y *ciencias sociales*, *ambientales* y *ciencias ambientales*, *estudios* y *estudios científicos*, *cura* y *cura de enfermedades*, *elementos* y *elementos químicos*, *humanos* y *ser humano*.
- Se mantienen en entradas diferentes *química* y *químicos*, *objetiva* y *objetivos*.

### CI 08. Organización política y social

- *Alta* se lematiza como *clase alta*, *media* como *clase media* y *baja* como *clase baja*, porque los respectivos informantes ya han registrado *clase*.

- Se agrupan *clase* y *clase social* —*clase/s (social/es)*—, y *partido* y *partido político*, *congreso* y *congreso de los diputados*.
- *Antiguos estamentos* se recoge con *estamentos*.

CI 09. *El aspecto físico y la personalidad*

- Los diminutivos *bajico* y *gordito* se recogen como *bajo* y *gordo*, respectivamente.
- Se agrupan *ejercicio* y *ejercicio físico* —*ejercicio (físico)*—.

CI 10. *Servicios sociales y solidaridad*

- *3 mundo* se lematiza como *tercer mundo*.
- La sigla ONG se ha transcrito como el acrónimo *oenegé* para agruparlo con la forma plural.
- Se han agrupado en un solo lema *albergues* y *albergues sociales* —*albergue/s (sociales)*—, *prestación* y *prestaciones sociales*, *comedor* y *comedor social*, *niños huérfanos* y *huérfanos*, *centro de acción social* y *centro social*.
- *Gente pobre* se lematiza con *pobre* y *pobres* en *pobre/s*.

CI 11. *Sectores de producción (primario y secundario)*

- Se unifica *servicios de atención al cliente* y *atención al cliente* —(*servicios de atención al cliente*)—.
- Se agrupan *cadena* y *cadena de producción* —*cadena (de producción)*—. Los dos informantes que actualizan la primera, lo hacen en las siguientes series: “montaje, distribución, cadena, piezas” y “fábrica/s, cadena”.
- Se agrupan también *ayuda económica* y *ayuda/s* —*ayuda/s (económica)*—, puesto que el informante que anota esta última lo hace en la secuencia “cierres, quiebras, deudas, ayudas”.
- Se reúnen también en un solo lema *jornada* y *jornada laboral* —*jornada (laboral)*—, *bovino* y *ganado bovino*, *ovino* y *ganado ovino*, *ovina* y *ganadería*

*ovina, porcino y ganado porcino, vacuno y ganado vacuno, textil e industria textil.*

- Se mantienen *enlatador* y *comprimidor* a pesar de no aparecer en ninguno de los diccionarios consultados.

CI 12. *El sistema sanitario: personal y centros*

- El diminutivo *hospitalillo* se recoge como *hospital*.
- *Clínico* y *clínica* se mantienen como entradas independientes.
- Se agrupan *consulta* y *consulta médica* —*consulta (médica)*—, *tarjeta* y *tarjeta sanitaria*, *cita* y *cita previa*, *uci* y *unidad de cuidados intensivos*.
- *Endocrinólogo* y *otorrinolaringólogo* se agrupan con sus respectivos acortamientos en *endocrinó(logo)* y *otorrino(laringólogo)*.
- *Más tiempo* se lematiza como *tiempo*.

**Prueba 4**

CI 01. *Acciones que realizamos todos los días*

- Se agrupan *llamar* y *llamar a alguien* —*llamar (a alguien)*—, *hablar* y *hablar con gente*, *relacionarse* y *relacionarse con los demás*, *tender* y *tender la ropa*, *planchar* y *planchar la ropa*.
- Se agrupan también *hacer la comida* y *preparar la comida* —*hacer/preparar la comida*—, *lavar los platos* y *fregar los platos*, *mirar la televisión* y *ver la tele(visión)*, *usar el ordenador* y *utilizar el ordenador*.

CI 02. *Buscar una vivienda*

- Se reúnen en un mismo lema *inmobiliaria* y *agencia inmobiliaria* —(*agencia*) *inmobiliaria*—, *agente* y *agente inmobiliario*, *baño* y *cuarto de baño*, *compañeros* y *compañeros de piso*, *contacto* y *contacto personal*, *crédito* y *crédito bancario*, *mudanza* y *hacer mudanza*, *elegir una zona* y *elegir una zona adecuada*.

- *De segunda mano* se recoge con *segunda mano*, en *periódicos* como *periódicos*, y *tamaño* con *tamaño del piso*.

CI 03. *En el bar*

- *Con los amigos* se registra como *amigos*, *jugar a juegos varios* con *jugar*, *terrazza del bar* con *terrazza*, *conocer gente* con *conocer gente nueva*.
- Se agrupan *tragaperras* y *máquina tragaperras* —(*máquina*) *tragaperras*—, *caja* y *caja registradora*.
- Un informante anota *desaburrimiento*, que se mantiene a pesar de no haberse localizado en ninguno de los diccionarios consultados.

CI 04. *Comunicarse por teléfono o carta*

- *Contar cosas* se recoge como *contar*.
- Se han unido en un mismo lema *inalámbrico* y *teléfono inalámbrico* —(*teléfono*) *inalámbrico*—, *móvil* y *teléfono móvil*, *marcar* y *marcar el número*.
- Se unen *cuerpo del texto* y *cuerpo* —*cuerpo (del texto)*—, pues el informante que anota esta última lo hace en la secuencia “remitente, encabezado, cuerpo”.

CI 05. *Conducir un coche*

- Se agrupan en una entrada *aprender* y *aprender a conducir* —*aprender (a conducir)*—, *carné* y *carné de conducir*, *ceder* y *ceder el paso*, *cinturón* y *cinturón de seguridad*, *espejo retrovisor* y *retrovisor*, *seguro* y *seguro del coche*, *señales* y *señales de tráfico*, *stop* y *señal de stop*, *chalecos* y *chaleco reflectante*, *triángulos* y *triángulos de seguridad*, *cambiar* y *cambiar de marcha*.
- *Más coches* se lematiza con *coches*.
- Se mantiene *ventanilla* como diminutivo lexicalizado.

CI 06. *En un juicio*

- Se unen *abogado defensor* y *defensor* —(*abogado*) *defensor*—, *martillo* y *martillo del juez*, *tribunal* y *tribunal de justicia*.
- Se mantiene *banquillos*, junto a *bancos*, como diminutivo lexicalizado.

CI 07. *Hacer la compra*

- Se registran conjuntamente *caja* y *caja registradora* —*caja/s (registradora)*—, *cesta* y *cesta de la compra*, *caducidad* y *fecha de caducidad*, *gel* y *gel de baño*, *guardia* y *guardia de seguridad*, *latas* y *latas de conservas*, *lista* y *lista de la compra*, *ultramarinos* y *tienda de ultramarinos*.
- *Carrito* se lematiza como *carro* y ambos se agrupan con *carro de la compra* —*carro (de la compra)*—.
- Se mantiene *mercadillo*, junto a *mercado*, por tratarse de un diminutivo lexicalizado.
- Los acortamientos *kilo* y *súper* se agrupan con sus correspondientes formas plenas: *kilo(gramo)s*, *súper(mercado)*.

CI 08. *Para identificarse (documentación, datos y objetos personales)*

- *En comisaría*, *en el colegio*, *en la sanidad* y *en la universidad* se registran con *comisaría*, *colegio*, *sanidad* y *universidad*, respectivamente.
- Se agrupan *matrícula* y *matrícula del coche* —*matrícula (del coche)*—, *número de móvil* y *número de teléfono móvil*, *DNI* y *documento nacional de identidad*.
- *Foto* se agrupa con *fotografía* —*foto(grafía)/s*—.

CI 09. *En el cine o en el teatro*

- *3D* se une a *3 dimensiones*: *3D(imensiones)*.
- *Corto* se registra como acortamiento de *cortometraje*: *corto(metraje)*.

## Capítulo 4

- Se agrupan *premios Oscar* y *Oscars* —(*premios Oscar/s*)—, *efectos* y *efectos especiales*, *elegir* y *elegir película*, *obra* y *obra de teatro*, *patio* y *patio de butacas*, *hechos reales* y *basado en hechos reales*.
- Se unen en una sola entrada *cinematógrafo* y su acortamiento: *cine(matógrafo)*.

### CI 10. Ir de viaje

- Se unen *agencia* y *agencia de viajes* —*agencia (de viajes)*—, *móvil* y *teléfono móvil*, *descubrir* y *descubrir cosas nuevas*, *facturar* y *facturar las maletas*, *gastar* y *gastar dinero*.
- Se agrupan igualmente *elegir destino* y *escoger destino* —*elegir/ escoger destino*—, *preparar la maleta* y *hacer la maleta*.
- *Monumentos que visitar* se lematiza con *monumentos* y *elegir el destino idóneo* con *elegir destino*.
- Un informante actualiza *desestrés*, que se ha mantenido a pesar de no estar registrado en ninguno de los diccionarios consultados.
- Los acortamientos *bici*, *foto* y *moto* se registran junto a sus correspondientes formas plenas: *bici(cleta)*, *foto(grafía)/s*, *moto(cicleta)*.

### CI 11. En la tienda de ropa

- *Arreglos de ropa* se lematiza con *arreglos* y *etiquetas de precio* con *etiquetas*.
- *Braga* y *bragas* se mantienen en dos entradas.
- Se agrupan *pantalones pirata* y *piratas* —(*pantalones pirata/s*)—, *pantalones pitillo* y *pitillos*, *tique* y *tique de compra*, *gastar* y *gastar dinero*, *probarse* y *probarse la ropa*.

### CI 12. Preparar una comida

- *Vitro* se registra como acortamiento de *vitrocerámica* —*vitro(cerámica)*—, y *frigo* de *frigorífico*.

- Se unen *primero* y *primer plato* —*primer/o (plato)*—, *segundo* y *segundo plato*, *tabla* y *tabla de cortar*.

#### 4.4.2. Resultados

##### 4.4.2.1. Resultados cuantitativos

Se presentan a continuación los índices cuantitativos tradicionales de los estudios de disponibilidad léxica (palabras totales, vocablos o palabras diferentes, promedio de respuestas e índice de cohesión) para los 47 centros de interés considerados.

CENTROS DE INTERÉS	Palabras totales	Palabras diferentes	Promed.	Índice de cohesión
Animales y plantas	1477	472	32,82	0,07
En clase	1396	360	31,02	0,09
Actividades artísticas	944	417	20,98	0,05
Alimentación y nutrición	1326	399	29,47	0,07
El tiempo atmosférico	1065	263	23,67	0,09
Informática y nuevas tecnologías	1046	351	23,24	0,07
En el médico	1066	353	23,69	0,07
Actos sociales y celebraciones	881	395	19,58	0,05
El mundo laboral	1116	475	24,80	0,05
La ciudad y el campo	1178	428	26,18	0,06
En comisaría	1003	358	22,29	0,06
Profesiones y oficios	1286	319	28,58	0,09
Sentimientos y sensaciones	962	374	21,38	0,06
La geografía y los accidentes geográficos	1194	369	26,53	0,07
Actividades de ocio y tiempo libre	1106	361	24,58	0,07
El cuerpo humano: partes, acciones y posturas	1653	351	36,73	0,10
En el restaurante	1403	387	31,18	0,08
Creencias religiosas y espiritualidad	1122	398	24,93	0,06
En el banco	1020	347	22,67	0,07
La casa y las tareas domésticas	1184	329	26,31	0,08
El ciclo de la vida: nacimiento, reproducción y muerte	1178	486	26,18	0,05
Las relaciones personales (familiares y no familiares)	1137	329	25,27	0,08

CENTROS DE INTERÉS	Palabras totales	Palabras diferentes	Promed.	Índice de cohesión
En el baño o aseo	1289	309	28,64	0,09
Medioambiente y desastres naturales	1062	460	23,60	0,05
Economía y hacienda	924	379	20,53	0,05
El universo y los viajes espaciales	1107	284	24,60	0,09
El sistema educativo: etapas, personal y centros de enseñanza	1184	377	26,31	0,07
La información y la publicidad	975	436	21,67	0,05
El ejército	1150	450	25,56	0,06
La ciencia	989	446	21,98	0,05
Organización política y social	1008	429	22,40	0,05
El aspecto físico y la personalidad	1326	551	29,47	0,05
Servicios sociales y solidaridad	854	460	18,98	0,04
Sectores de producción (primario y secundario)	970	486	21,56	0,04
El sistema sanitario: personal y centros	1071	401	23,80	0,06
Acciones que realizamos todos los días	1129	329	25,09	0,08
Buscar una vivienda	1040	415	23,11	0,06
En el bar	1235	404	27,44	0,07
Comunicarse por teléfono o carta	999	397	22,20	0,06
Conducir un coche	1267	397	28,16	0,07
En un juicio	1086	350	24,13	0,07
Hacer la compra	1318	426	29,29	0,07
Para identificarse (documentación, datos y objetos personales)	812	330	18,04	0,05
En el cine o en el teatro	1164	360	25,87	0,07
Ir de viaje	1324	471	29,42	0,06
En la tienda de ropa	1247	375	27,71	0,07
Preparar una comida	1326	453	29,47	0,07

Tabla 68. Índices cuantitativos

En el gráfico siguiente se muestran los resultados obtenidos en los distintos centros de interés en relación con el número de vocablos. Los datos se han ordenado de menor a mayor: del CI que menos palabras diferentes ha generado al que ha registrado más vocablos. La media para este indicador se sitúa en las 393,53 palabras diferentes. Se separan mediante una línea horizontal los centros de interés que se encuentran por encima y por debajo de ese valor.



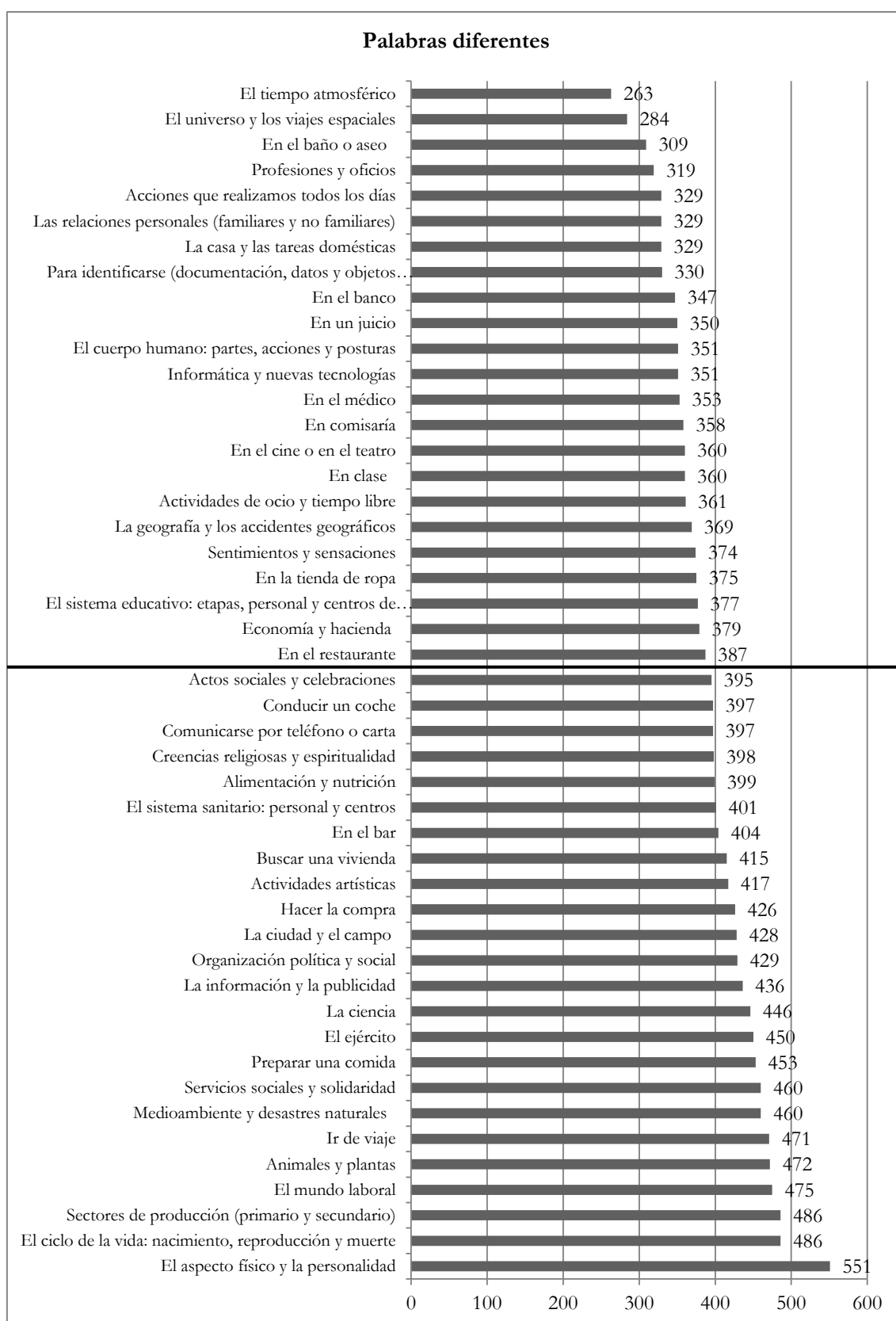


Gráfico 51. Número de vocablos

La media de todos los centros de interés en relación con el promedio de respuestas es de 25,34 palabras. Solo 21 de los 47 estímulos considerados obtienen resultados superiores a la media para este indicador, según se refleja en el gráfico siguiente.

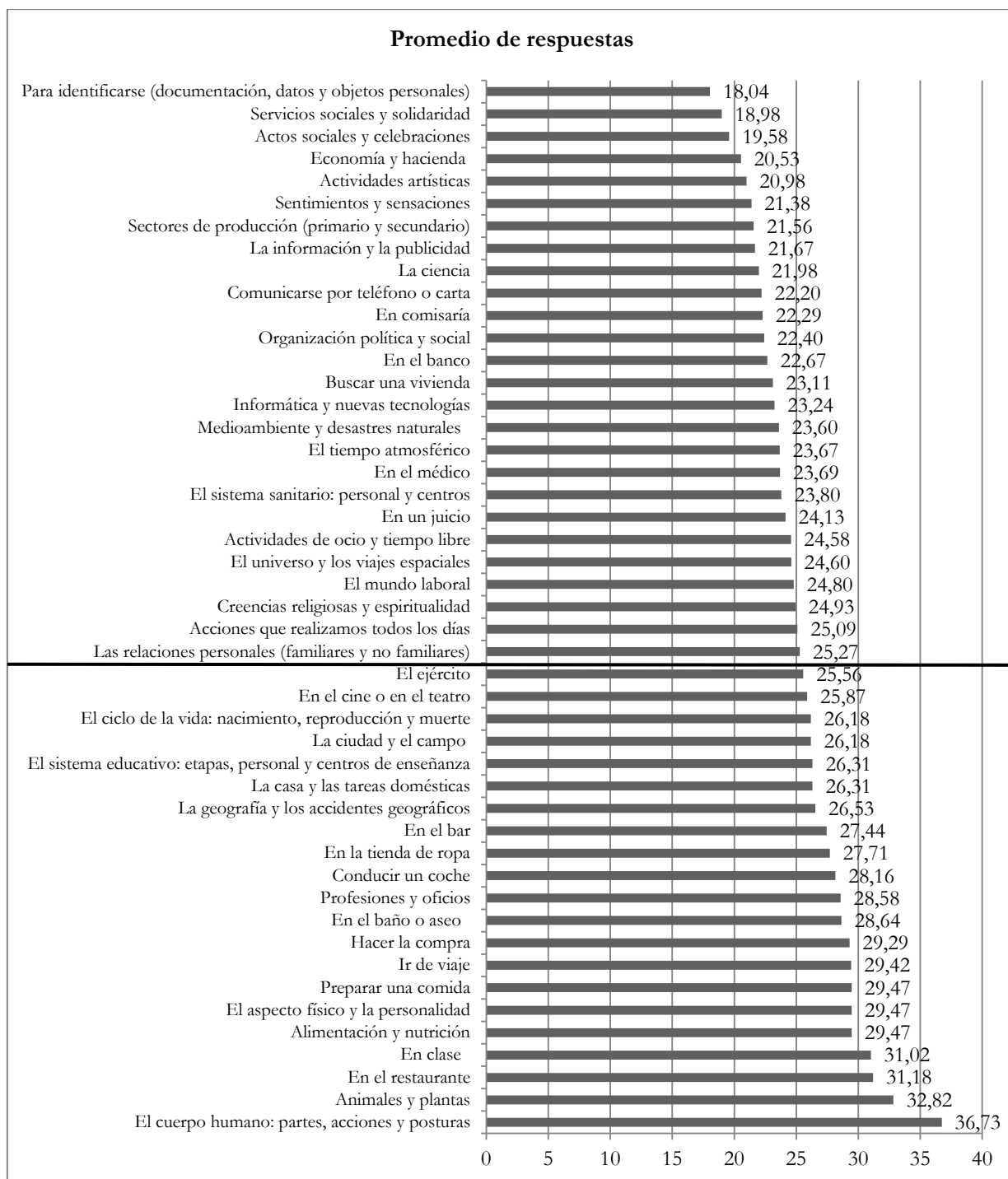


Gráfico 52. Promedio de palabras por informante

Nótese que los promedios obtenidos son considerablemente superiores a los que suelen alcanzarse en los trabajos adscritos al *Proyecto Panhispánico*. Así, mientras que aquí la máxima puntuación para este indicador es de 36,73 palabras y la mínima de 18,04, en Cantabria, por ejemplo, el mayor promedio, registrado en el CI *Animales*, es de 26,55 palabras y el menor, de 10,39, obtenido en el CI *Trabajos del campo y del jardín* (Fernández Juncal, 2013). A continuación se muestran los datos para otras sintopías.

	Máximo	Mínimo
Almería	28,8	9,3
Cádiz	26,7	10,1
Córdoba	28,7	11,2
Ávila	28,6	11,9
Zamora	26,2	12,4
Salamanca	29,1	12,3
Soria	29,2	13,1
Castilla La-Mancha	26,07	11,8
Aragón	29,9	13,2
Valencia	28,7	11,7
Alicante	26,08	11,59
Lérida	27,1	9,2
Ceuta	28,3	10,8

Tabla 69. Valores máximos y mínimos del promedio en distintas sintopías españolas

Estos resultados se deben a las modificaciones que se han llevado a cabo en la metodología, fundamentalmente, al aumento del tiempo de respuesta y a la ampliación de algunos estímulos temáticos, como *Animales y plantas*. Sin embargo, al calcular el rango o recorrido de la variable, esto es, el intervalo entre el valor máximo y el mínimo, el resultado que se obtiene, 18,69 palabras, es bastante similar al que ofrecen los datos anteriores (véase la tabla 70). Esto es debido a que los centros de interés que aquí se emplean siguen siendo heterogéneos desde el punto de vista de su naturaleza y de su amplitud.

La obtención de distintas clases de palabras impone una nómina de categorías de estructura interna dispar, con *scripts*, por ejemplo, que tienden a generar

unidades pluriverbales, o con estímulos que favorecen la evocación de léxico abstracto, de procesamiento más costoso (véase 3.3.3.3). Asimismo, algunas áreas temáticas son irremediabilmente más amplias que otras, pues son el reflejo del mundo real. No obstante, a diferencia de algunos CI tradicionales, el motivo de los promedios bajos no parece relacionarse con el desconocimiento por parte de los informantes de la realidad por la que se les pregunta.

	Rango o recorrido
Cantabria	16,16
Almería	19,5
Cádiz	16,6
Córdoba	17,5
Ávila	16,7
Zamora	13,8
Salamanca	16,8
Soria	16,1
Castilla La-Mancha	14,27
Aragón	16,7
Valencia	17
Alicante	14,49
Lérida	17,9
Ceuta	17,5

Tabla 70. Rango o recorrido del promedio en distintas sintopías españolas

En cuanto al índice de cohesión, la media global en este trabajo asciende a 0,066, y más de la mitad de los centros de interés seleccionados superan esa puntuación, tal y como se comprueba en el siguiente gráfico.



Gráfico 53. Índice de cohesión

La creación de puntos de corte basados en el valor de la media y de la desviación típica de cada uno de los indicadores examinados permite distinguir grupos de centros de interés según su comportamiento con respecto

a esas medidas. Así, en cuanto al número de vocablos, un total de 24 centros de interés superan la media de palabras diferentes (393,53), pero, además, 9 de ellos lo hacen por encima del intervalo de la desviación típica (58,898), lo que los convierte en especialmente productivos para este indicador. En el lado contrario, 23 CI no logran alcanzar la media global y 8 de ellos se revelan como muy poco productivos al alejarse a más de una distancia de la desviación típica.

<p><b>Grupo 1</b> CI con una puntuación muy superior a la media (por encima del intervalo de la desviación típica)</p>	<p>+ 453 vocablos</p>	<p><i>El aspecto físico y la personalidad</i> <i>El ciclo de la vida: nacimiento, reproducción y muerte</i> <i>Sectores de producción (primario y secundario)</i> <i>El mundo laboral</i> <i>Animales y plantas</i> <i>Ir de viaje</i> <i>Medioambiente y desastres naturales</i> <i>Servicios sociales y solidaridad</i> <i>Preparar una comida</i></p>
<p><b>Grupo 2</b> CI con puntuaciones superiores a la media pero dentro del intervalo de la desviación típica</p>	<p>395 - 452 vocablos</p>	<p><i>El ejército</i> <i>La ciencia</i> <i>La información y la publicidad</i> <i>Organización política y social</i> <i>La ciudad y el campo</i> <i>Hacer la compra</i> <i>Actividades artísticas</i> <i>Buscar una vivienda</i> <i>En el bar</i> <i>El sistema sanitario: personal y centros</i> <i>Alimentación y nutrición</i> <i>Creencias religiosas y espiritualidad</i> <i>Comunicarse por teléfono o carta</i> <i>Conducir un coche</i> <i>Actos sociales y celebraciones</i></p>
<p><b>Grupo 3</b> CI con puntuaciones inferiores a la media pero dentro de la desviación típica</p>	<p>336 - 394 vocablos</p>	<p><i>En el restaurante</i> <i>Economía y hacienda</i> <i>El sistema educativo: etapas, personal y centros de enseñanza</i> <i>En la tienda de ropa</i> <i>Sentimientos y sensaciones</i> <i>La geografía y los accidentes geográficos</i></p>

		<i>Actividades de ocio y tiempo libre</i> <i>En clase</i> <i>En el cine o en el teatro</i> <i>En comisaría</i> <i>En el médico</i> <i>Informática y nuevas tecnologías</i> <i>El cuerpo humano: partes, acciones y posturas</i> <i>En un juicio</i> <i>En el banco</i>
<b>Grupo 4</b> CI con puntuaciones muy inferiores a la media (fuera del intervalo de la desviación típica)	<= 335 vocablos	<i>Para identificarse (documentación, datos y objetos personales)</i> <i>La casa y las tareas domésticas</i> <i>Las relaciones personales (familiares y no familiares)</i> <i>Acciones que realizamos todos los días</i> <i>Profesiones y oficios</i> <i>En el baño o aseo</i> <i>El universo y los viajes espaciales</i> <i>El tiempo atmosférico</i>

Tabla 71. Grupos de CI en función del número de vocablos

En cuanto al promedio, de los 21 centros de interés que superan la media (25,34), 9 lo hacen por encima del intervalo de la desviación típica (3,79) y, entre los que no la superan, solo 6 se muestran especialmente poco productivos.

<b>Grupo 1</b> CI con una puntuación muy superior a la media (por encima del intervalo de la desviación típica)	+ 29,15 de promedio	<i>El cuerpo humano: partes, acciones y posturas</i> <i>Animales y plantas</i> <i>En el restaurante</i> <i>En clase</i> <i>Alimentación y nutrición</i> <i>El aspecto físico y la personalidad</i> <i>Preparar una comida</i> <i>Ir de viaje</i> <i>Hacer la compra</i>
<b>Grupo 2</b> CI con puntuaciones superiores a la media pero dentro del intervalo de la	25,35 - 29,14 de promedio	<i>En el baño o aseo</i> <i>Profesiones y oficios</i> <i>Conducir un coche</i> <i>En la tienda de ropa</i> <i>En el bar</i>

desviación típica		<p><i>La geografía y los accidentes geográficos</i></p> <p><i>La casa y las tareas domésticas</i></p> <p><i>El sistema educativo: etapas, personal y centros de enseñanza</i></p> <p><i>La ciudad y el campo</i></p> <p><i>El ciclo de la vida: nacimiento, reproducción y muerte</i></p> <p><i>En el cine o en el teatro</i></p> <p><i>El ejército</i></p>
<p><b>Grupo 3</b></p> <p>CI con puntuaciones inferiores a la media pero dentro de la desviación típica</p>	21,56 - 25,34 de promedio	<p><i>Las relaciones personales (familiares y no familiares)</i></p> <p><i>Acciones que realizamos todos los días</i></p> <p><i>Creencias religiosas y espiritualidad</i></p> <p><i>El mundo laboral</i></p> <p><i>El universo y los viajes espaciales</i></p> <p><i>Actividades de ocio y tiempo libre</i></p> <p><i>En un juicio</i></p> <p><i>El sistema sanitario: personal y centros</i></p> <p><i>En el médico</i></p> <p><i>El tiempo atmosférico</i></p> <p><i>Medioambiente y desastres naturales</i></p> <p><i>Informática y nuevas tecnologías</i></p> <p><i>Buscar una vivienda</i></p> <p><i>En el banco</i></p> <p><i>Organización política y social</i></p> <p><i>En comisaría</i></p> <p><i>Comunicarse por teléfono o carta</i></p> <p><i>La ciencia</i></p> <p><i>La información y la publicidad</i></p> <p><i>Sectores de producción (primario y secundario)</i></p>
<p><b>Grupo 4</b></p> <p>CI con puntuaciones muy inferiores a la media (fuera del intervalo de la desviación típica)</p>	<= 21,55 de promedio	<p><i>Sentimientos y sensaciones</i></p> <p><i>Actividades artísticas</i></p> <p><i>Economía y hacienda</i></p> <p><i>Actos sociales y celebraciones</i></p> <p><i>Servicios sociales y solidaridad</i></p> <p><i>Para identificarse (documentación, datos y objetos personales)</i></p>

Tabla 72. Grupos de CI en función del promedio de respuestas por informante

Para el índice de cohesión, 6 centros de interés resultan especialmente compactos y 13 muy difusos. Hay una mayoría, 19, que se sitúa por encima de la media (0,066) dentro del intervalo de la desviación típica (0,014). Los 9



restantes, aunque no alcanzan la media, tampoco exceden los límites de la desviación típica.

<p><b>Grupo 1</b> CI con una puntuación muy superior a la media (por encima del intervalo de la desviación típica)</p>	<p>+ 0,09 de IC</p>	<p><i>El cuerpo humano: partes, acciones y posturas</i> <i>En clase</i> <i>El tiempo atmosférico</i> <i>Profesiones y oficios</i> <i>En el baño o aseo</i> <i>El universo y los viajes espaciales</i></p>
<p><b>Grupo 2</b> CI con puntuaciones superiores a la media pero dentro del intervalo de la desviación típica</p>	<p>0,08 - 0,08 de IC</p>	<p><i>En el restaurante</i> <i>La casa y las tareas domésticas</i> <i>Las relaciones personales (familiares y no familiares)</i> <i>Acciones que realizamos todos los días</i> <i>Animales y plantas</i> <i>Alimentación y nutrición</i> <i>Informática y nuevas tecnologías</i> <i>En el médico</i> <i>La geografía y los accidentes geográficos</i> <i>Actividades de ocio y tiempo libre</i> <i>En el banco</i> <i>El sistema educativo: etapas, personal y centros de enseñanza</i> <i>En el bar</i> <i>Conducir un coche</i> <i>En un juicio</i> <i>Hacer la compra</i> <i>En el cine o en el teatro</i> <i>En la tienda de ropa</i> <i>Preparar una comida</i></p>
<p><b>Grupo 3</b> CI con puntuaciones inferiores a la media pero dentro de la desviación típica</p>	<p>0,06 - 0,07 de IC</p>	<p><i>La ciudad y el campo</i> <i>En comisaría</i> <i>Sentimientos y sensaciones</i> <i>Creencias religiosas y espiritualidad</i> <i>El ejército</i> <i>El sistema sanitario: personal y centros</i> <i>Buscar una vivienda</i> <i>Comunicarse por teléfono o carta</i> <i>Ir de viaje</i></p>

<p><b>Grupo 4</b> CI con puntuaciones muy inferiores a la media (fuera del intervalo de la desviación típica)</p>	<p><math>\leq 0,05</math> de IC</p>	<p><i>Actividades artísticas</i> <i>Actos sociales y celebraciones</i> <i>El mundo laboral</i> <i>El ciclo de la vida: nacimiento, reproducción y muerte</i> <i>Medioambiente y desastres naturales</i> <i>Economía y hacienda</i> <i>La información y la publicidad</i> <i>La ciencia</i> <i>Organización política y social</i> <i>El aspecto físico y la personalidad</i> <i>Para identificarse (documentación, datos y objetos personales)</i> <i>Servicios sociales y solidaridad</i> <i>Sectores de producción (primario y secundario)</i></p>
---	---	---

Tabla 73. Grupos de CI en función del índice de cohesión

De los centros de interés que han suscitado un mayor número de vocablos, *El aspecto físico y la personalidad*, *Animales y plantas*, *Ir de viaje* y *Preparar una comida* se encuentran también entre los que han suscitado un mayor número de respuestas por informante, más allá de los márgenes de la desviación típica. Asimismo, *El cuerpo humano: partes, acciones y posturas* y el esquema *En clase*, además de incluirse en el grupo de los estímulos con mayor promedio de respuestas, lo hacen en el de los campos más cerrados. El hecho de que en estos CI se generen muchas respuestas y de que estas sean muy coincidentes se relaciona con la puesta en marcha de estrategias de comprobación del entorno, según se comenta en 3.3.2.1.

En el lado opuesto, la categoría *ad hoc Para identificarse (documentación, datos y objetos personales)* se sitúa por debajo de la media y del intervalo de la desviación típica para todos los indicadores. Los CI *Actividades artísticas*, *Economía y hacienda*, *Actos sociales y celebraciones* y *Servicios sociales y solidaridad* coinciden en la clasificación como los centros que obtienen un menor promedio y un índice de cohesión más bajo.

Si se atiende exclusivamente a la media, se sitúan por encima de ella tanto en el número de vocablos, como en el promedio, como en el índice de cohesión

las categorías naturales de *Animales y plantas* y *Alimentación y nutrición*, el esquema *En el bar* y los guiones *Conducir un coche* y *Hacer la compra*. Por el contrario, no logran alcanzar la media en ninguno de los indicadores analizados *En comisaría*, *Sentimientos y sensaciones* y *Economía y hacienda*, además de *Para identificarse (documentación, datos y objetos personales)*.

#### 4.4.2.2. Propuesta de selección léxica hasta el nivel B1

A partir de los listados obtenidos en las pruebas de disponibilidad léxica descritas en 4.4.1 (véase el anexo 3.10), se propone una selección del vocabulario hasta el nivel B1. Los niveles B2, C1 y C2 requerirían algunos centros de interés más específicos que pudieran captar un léxico menos general. Frente al alumno de nivel B1, capaz de interactuar y de hacerse entender en diversas situaciones habituales y de enfrentarse de forma flexible a los problemas cotidianos, el estudiante de B2 está ya más especializado: es capaz de entender las ideas principales de textos complejos, tanto de temas concretos como abstractos (incluso de carácter técnico); sabe argumentar eficazmente; se desenvuelve con soltura en un discurso social y ha adquirido ya conciencia de la lengua que maneja (MCER, 2001:26, 37).

Para la delimitación del número de voces que debe conocer un alumno de B1 se ha considerado el número de entradas que propone el *Plan curricular* en cada caso. Por ejemplo, el apartado “Partes del cuerpo” presenta 29 unidades léxicas (las 29 más disponibles de la subcategoría correspondiente) porque esos son los exponentes que se registran en el *Plan curricular* para los niveles A1, A2 y B1<sup>179</sup>. Otra opción viable habría sido incluir todas las palabras que en la subcategoría pertinente alcanzaran un determinado índice de disponibilidad, pero ello podría haber entorpecido la comparación.

---

<sup>179</sup> Esto no quiere decir que las series de exponentes que se incluyen en el inventario de “Nociones específicas” del *Plan curricular* se interpreten como elementos cerrados o finales. Sencillamente se han tomado como referencia, como una base de orientación general para la distribución de las unidades léxicas.

De esta forma, en cada subtema se enfrenta el mismo número de entradas del *Plan curricular* y de vocablos disponibles. No obstante, este inventario de voces disponibles no ha de entenderse como una propuesta de exponentes concretos, sino simplemente como el resultado de una aplicación piloto que persigue evaluar la metodología planteada como herramienta de selección léxica.

Por otro lado, para cubrir el vocabulario de algunos subtemas se ha recurrido a dos centros de interés. Las palabras tomadas del segundo CI aparecen en rojo, tal y como se indica en cada caso. Asimismo, se destacan en azul aquellos exponentes del PCIC que se repiten dentro del mismo tema y se señalan mediante notas al pie las agrupaciones de subtemas próximos u otras decisiones particulares.

1. Individuo: dimensión física	
1.1. Partes del cuerpo	
Plan curricular	pelo, ojo, nariz, cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie, oído, muela, garganta, estómago, espalda, músculo, hueso, piel, corazón, pulmón, cuello, hombros, pecho, cintura, barriga, rodilla, tobillo, codo, muñeca
Prueba disponibilidad	ojo, mano, brazo, cabeza, pie, pierna, nariz, boca, dedo, oreja, uña, cuello, rodilla, hombro, pecho, codo, pelo, hueso, tronco, dientes, espalda, músculo, muñeca, tobillo, cadera, labios, cara, estómago, lengua
1.2. Características físicas	
Plan curricular	ser alto, bajo, gordo, delgado, guapo, feo, ser rubio, moreno, tener el pelo rubio, moreno, blanco, llevar/tener barba, bigote, gafas, tener los ojos claros, oscuros, azules, verdes, negros, marrones, tener los ojos grandes, pequeños, ser/estar calvo, llevar/tener el pelo liso, rizado, largo, corto, llevar una gorra, un sombrero, un pañuelo, postura, mirada, parecerse a alguien, tener la piel clara, tener la piel oscura, tener la piel sensible, tener la piel suave, estar moreno, ser blanco, ser moreno de piel, tener buen/mal tipo, figura, estilo, presencia

Prueba disponibilidad	guapo, gordo, feo, alto, delgado, bajo, moreno, rubio, flaco, castaño, atractivo, fuerte, pelirrojo, débil, obeso, hermoso, belleza <sup>180</sup> , blanco, ojos verdes, ojos azules, atlético, negro, apariencia, fealdad, anorético, peso, narigudo, ojos marrones, altura, apuesto, delgadez, estatura media, barriga, bello, calvo, saludable, gafas, anorexia, bulimia, obesidad, pálido, musculoso, grande, bigote
<b>1.3. Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo</b>	
Plan curricular	levantarse, ducharse, escuchar, lavarse, peinarse, afeitarse, andar, pasear, correr, subir, bajar, sentarse, ver, oír, coger, hacer ejercicio/gimnasia/deporte, caminar, dar un paseo, estar sentado, estar de pie, respirar, llorar, oler, tocar, besar, abrazar, levantar las manos, bajar los brazos, mover la cabeza, soltar
Prueba disponibilidad	sentarse, estar de pie, andar, tumbarse, comer, saltar, estar sentado, levantarse, caminar, moverse, correr, hablar, estar tumbado, agacharse, bailar, ver, tocar, respirar, oír, mirar, llorar, cruzar las piernas, agachado, incorporarse, besar, pensar, estar erguido, estirarse, reír, pestañear
<b>1.4. Ciclo de la vida y la reproducción</b>	
Plan curricular	sexo, nacer, crecer, tener un hijo, morir, vida, muerte, estar embarazada, esperar un hijo, ser virgen, hacer el amor, tener relaciones sexuales, tomar la píldora, usar preservativos, tener la regla
Prueba disponibilidad	crecer <sup>181</sup> , nacer, adolescencia, aprender, morir(se), tener un hijo, vejez, padre/s, embarazo, casarse, vivir, sexo, reproducirse, ir al colegio, nacimiento

<b>2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica</b>	
2.1. Carácter y personalidad / 2.5. Modales y comportamiento / 2.6. Valores personales / 4.4. Actitudes y formas de comportarse <sup>182</sup>	
Plan curricular	simpático, antipático, inteligente, trabajador, alegre, serio, tímido, sociable, carácter, optimista, abierto, reservado, tranquilo, nervioso, generoso, egoísta, amable, agradable, tolerante, optimismo, pesimismo, tranquilidad, intranquilidad, paciencia, impaciencia,

<sup>180</sup> No se han seleccionado partes del cuerpo evocadas, como *pelo, ojos, rostro, cara, cuerpo o boca*. Se han mantenido, en cambio, *barriga y bigote*, dado que *tener barriga* y *tener bigote* sí constituyen características físicas. Por la misma razón se ha prescindido de *ropa*, pero se ha mantenido *gafas*.

<sup>181</sup> Se ha prescindido de los nombres y adjetivos registrados en los listados del tipo *niño, bebé*, etc., relacionados más directamente con la edad, para incluirlos en el tema 3.1.6.

<sup>182</sup> Estos cuatro subtemas del *Plan curricular* presentan un vocabulario muy parecido. Parece arbitraria la decisión de clasificar, por ejemplo, *sociable, amable, agradable, tolerante* o *travieso* dentro del subtema 2.1. Carácter y personalidad, en lugar de hacerlo en 2.5. Modales y comportamiento o en 4.4. Actitudes y formas de comportarse. Por ello, se considera preferible prescindir de estas distinciones y añadir en este subtema de carácter más general las entradas correspondientes a los otros tres.

	sincero, paciente, impaciente, introvertido, vago, travieso, seguro, inseguro, conservador, hablador, arrogante, tener sentido del humor, tener carácter, tener un/ser de carácter fuerte/débil, tener un/ser de carácter fácil/difícil
Prueba disponibilidad	simpático, agradable, amable, inteligente, extrovertido, borde, tímido, gracioso, alegre, cariñoso, antipático, introvertido, sincero, divertido, raro, majo, bueno, empatía, malo, generoso, triste, egoísta, tonto, estúpido, amigable, mentiroso, hablador, sociable, responsable, prepotente, tacaño, pesado, bipolar, feliz, listo, nervioso, callado, sonriente, sensible, chulo, timidez, elegante, egocéntrico, orgulloso, carismático/a, imbécil, trabajador/a, rebelde, risueño/a, creativo, astuto, imaginativo, melancólico
<b>2.2. Sentimientos y estados de ánimo</b>	
Plan curricular	estar triste, contento, enfadado, nervioso, preocupado, gustar, encantar, odiar, tener miedo, sentimiento, amor, amistad, estar aburrido, asustado, estresado, deprimido, enamorado, alegrarse, divertirse, enamorarse, aburrirse, deprimirse, enfadarse, dar pena, lástima, miedo, ponerse triste/contento/de mal humor, encontrarse bien/mal, no soportar
Prueba disponibilidad	amor, tristeza, alegría, odio, felicidad, cariño, amistad, soledad, miedo, confianza, enfado, ira, empatía, envidia, vergüenza, amor, desconfianza, angustia, emoción, impotencia, furia, nostalgia, aburrimiento, temor, indiferencia, estrés, pena, querer, frustración
<b>2.3. Sensaciones y percepciones físicas</b>	
Plan curricular	tener calor, frío, sueño, sed, hambre, dolor, estar cansado, doler la cabeza/el cuello, ver, mirar, oír, escuchar, tocar, sentir, estar bien/mal/regular, sentirse, encontrarse, cansarse
Prueba disponibilidad	dolor, frío, calor, cansancio, placer, sueño, asco, malestar, hambre, fatiga, incomodidad, cansado, susto, (estar) a gusto, sentirse bien, sentirse mal, desagradable, alivio
<b>2.4. Estados mentales<sup>183</sup></b>	
<b>2.5. Modales y comportamiento<sup>184</sup></b>	
Plan curricular	portarse bien, portarse mal, ser educado, ser maleducado
<b>2.6. Valores personales<sup>185</sup></b>	
Plan curricular	sincero, conservador

<sup>183</sup> En el *Plan curricular* este subtema carece de entradas hasta el nivel B2, por lo que no se tiene en cuenta para esta selección.

<sup>184</sup> Las cuatro entradas de este subtema se han incorporado al 2.1. Carácter y personalidad.

<sup>185</sup> Se prescinde de esta distinción por ser muy cercana a 2.1. Carácter y personalidad. Se añaden dos entradas más en dicha área temática.

2.7. Suerte <sup>186</sup>	
Plan curricular	tener (buena/mala) suerte

3. Identidad personal	
3.1. Datos personales	
3.1.1. Nombre	
Plan curricular	nombre, (primer/segundo) apellido, señor/a/es, firmar, llamarse, apellidarse, presentar(se)
Prueba disponibilidad	nombre, apellido/s, nombre de los padres, apodo, firma, <i>nick</i> , perfil (redes sociales)
3.1.2. Dirección	
Plan curricular	dirección, correo electrónico, calle, avenida, paseo, plaza, piso, número, código postal, casa, habitación, país, ciudad, pueblo, vivir, dirección electrónica, vivir en las afueras, vivir en el centro
Prueba disponibilidad	dirección, número/s, código postal, calle, domicilio, localidad, país, ciudad, letra, e-mail, lugar de residencia, provincia, población, municipio, avenida, isla, vivienda, correo electrónico
3.1.3. Número de teléfono	
Plan curricular	número de teléfono, móvil, prefijo, extensión
Prueba disponibilidad	número de teléfono, contraseña, número de (teléfono) móvil, (teléfono) fijo
3.1.4. Lugar y fecha de nacimiento	
Plan curricular	lugar de nacimiento, fecha de nacimiento, nacer, morir
Prueba disponibilidad	fecha de nacimiento, lugar de nacimiento, padre, madre
3.1.5. Nacionalidad	
Plan curricular	nacionalidad, extranjero, español, alemán, mexicano, japonés, marroquí, ser de Laos/Bali/Mozambique, tener la nacionalidad, pedir la nacionalidad
Prueba disponibilidad	nacionalidad, país, papeles, procedencia, idioma/s, permiso de residencia, país de procedencia, legalidad, pedir, acento
3.1.6. Edad	
Plan curricular	edad, niño, joven, viejo, tener n.º/muchos/pocos años, bebé, adolescente, persona mayor, recién nacido, anciano
Prueba disponibilidad	edad, años, menor, dieciocho años, <b>bebé<sup>187</sup>, niño, adulto, anciano, adolescente, joven</b>

<sup>186</sup> Dado que hasta el nivel B2 este subtema solo contiene una entrada, se ha decidido prescindir de él.

<sup>187</sup> Las palabras en rojo se toman del CI *El ciclo de la vida: nacimiento, reproducción y muerte*.

3.1.7. Sexo	
Plan curricular	hombre, mujer, niño/a, chico/a, señor/a, varón, hembra, masculino, femenino, heterosexual, homosexual, bisexual, transexual, gay, lesbiana
Prueba disponibilidad	sexo, género, mujer, varón, <b>niño<sup>188</sup>, hombre, chico, macho, bisexual, hembra, heterosexual, homosexual</b>
3.1.8. Estado civil	
Plan curricular	estado civil, soltero, casado, viudo, separado, divorciado, marido, mujer, casarse, separarse, divorciarse, boda civil, boda religiosa, divorcio, separación, matrimonio homosexual, matrimonio heterosexual, pareja de hecho
Prueba disponibilidad	estado civil, situación sentimental, casado, soltero, divorciado, número de hijos, viudo, <b>casarse<sup>189</sup>, novio, pareja, boda, relación, divorciarse, separarse, divorcio, matrimonio, pareja estable, compromiso</b>
3.2. Documentación	
Plan curricular	pasaporte, carné de identidad, carné de conducir, tarjeta de estudiante, tarjeta de la biblioteca, burocracia, funcionario, DNI/documento nacional de identidad, tener, solicitar, renovar, perder un documento
Prueba disponibilidad	DNI/documento nacional de identidad, pasaporte, carné de conducir, tarjeta sanitaria, carné/s, libro de familia, carné de estudiante, tarjeta de la Seguridad Social, carné de la biblioteca, NIF, carné universitario/de la universidad, ficha
3.3. Objetos personales	
Plan curricular	llaves, cartera, bolso, maleta, reloj, móvil, gafas, ordenador, tarjeta de crédito, paraguas, agenda, tarjeta de visita, maletín, diario, álbum de fotos, joya, anillo, collar, pendientes, pulsera
Prueba disponibilidad	fotografía/s, cartera, móvil, teléfono, tarjeta/s de crédito, bolso, ropa, pulsera/s, llaves, tarjeta/s, ordenador, agenda, tarjeta de trabajo, cartilla, anillo, reloj, colgante, monedero, colonia, coche

4. Relaciones personales	
4.1. Relaciones familiares	
Plan curricular	familia, padres, padre, madre, hijo, hermano, tío, sobrino, abuelo, nieto, primo, marido, mujer, pareja, novio, papá, mamá, hijo único, gemelos, ex marido, ex mujer, vivir juntos, vivir con la pareja, matrimonio homosexual, matrimonio heterosexual, pareja de hecho, madre soltera, niño adoptado, adoptar un niño, educar a un hijo, convivir con la pareja, vivir con el novio, llevar (n.º) años viviendo/conviviendo juntos/en pareja, obedecer/desobedecer a los padres, discutir, crecer feliz/fuerte/sano

<sup>188</sup> Las palabras en rojo se toman del CI *El ciclo de la vida: nacimiento, reproducción y muerte*.

<sup>189</sup> Las palabras que aparecen en rojo han sido tomadas del CI *El ciclo de la vida: nacimiento, reproducción y muerte*.



Prueba disponibilidad	padre/s, hermano/a, madre/s, primo/a, abuelo/a, tío/a, novio/a, pareja, hijo/a, cariño, amor, sobrino/a, bisabuelo/a, familia, suegro/a, cuñado/a, nieto/a, marido, confianza, mujer, nuera, matrimonio, querer(se), yerno, odio, padrastro, tatarabuelo, madrastra, exnovio/a, amar, esposo/a, comprensión, hermanastro/a, prometido/a, afecto, bisnieto, apoyo, padrino
<b>4.2. Relaciones sociales</b>	
Plan curricular	amigo, jefe, compañero, vecino, socio, compañero de clase, compañero de trabajo, compañero de piso, reunión, cita, visitar, invitar, colega, amigo de la infancia, amigo de la universidad, buen/gran amigo, tener novio, tener pareja, tener una aventura, tener una relación, tener una relación de amistad, tener una relación de amor, tener una relación de trabajo, empezar una relación, acabar/terminar una relación, salir con alguien, romper, caer(se) bien/mal, llevar(se) bien/mal, dar la mano, dar un abrazo, dar un beso, abrazarse, besarse, ligar
Prueba disponibilidad	amigo/a, amistad/es, compañero/a, conocido/a, colega, profesor/a, enemigo/a, vecino/a, jefe/a, compañerismo, enemistad, conocer(se), mejor amigo/a, hablar, amante, compañero de clase, desconocido/a, relación laboral, salir, familiaridad, felicidad, convivencia, alumno/a, protección, rollo/s, empleado, simpatía, ayudar, ocio, fiesta, relación, problemas, compañeros de trabajo, jugar, cliente
<b>4.3. Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos</b>	
Plan curricular	fiesta, fiesta de cumpleaños, fiesta de fin de curso, regalo, regalar, hacer una fiesta, fiesta típica, fiesta popular, fiesta tradicional, fiesta de disfraces, comida de Navidad, comida de familia, comida de negocios, fiesta (in)formal, reunión, despedida de soltero, boda, cumplir años, hacer/dar una despedida de soltero, invitar a una fiesta de fin de curso, irse de viaje de novios, estar de luna de miel, felicitar, hacer un regalo, envolver, abrir un regalo
Prueba disponibilidad	cumpleaños, fiesta/s, boda/s, bautizo/s, primera comunión, Navidad, reunión/es, graduación/es, aniversario, Semana Santa, mitin/es (político/s), inauguración/es, comida/s, manifestación/es, cena/s, concierto/s, nacimiento/s, presentación/es, Nochevieja, funeral/es, regalo/s, alcohol, Nochebuena, confirmación, entierro/s, Día del Padre
<b>4.4. Actitudes y formas de comportarse<sup>190</sup></b>	
Plan curricular	actitud agradable/positiva/extraña, portarse bien/mal, tratar bien/mal a alguien, tener una buena/mala actitud

<sup>190</sup> Las entradas de este subtema se han incluido en el 2.1. Carácter y personalidad.

5. Alimentación	
5.1. Dieta y nutrición	
Plan curricular	desayuno, comida, merienda, cena, desayunar, comer, merendar, cenar, tener hambre, ser vegetariano, alimentación sana/equilibrada, producto natural, producto para diabéticos, alimento pesado, comida ligera, alimentarse
Prueba disponibilidad	dieta/s, vitamina/s, comida, hidratos de carbono, proteína/s, azúcar/es, grasa/s, comer, desayuno, cena, merienda, sano, anorexia, digestión, minerales, comida saludable
5.2. Bebida	
Plan curricular	agua (mineral), agua con gas / sin gas, leche, té, café solo, café con leche, café cortado, cerveza, vino blanco, vino tinto, beber, bebida con/sin alcohol, bebida con/sin hielo, zumo de naranja, zumo de tomate, zumo de frutas, infusión, ron, ginebra, cava, champán, botella, lata, tener sed, tomar algo, infusión de tila, manzanilla, poleo, vino joven, vino de la casa, un reserva, abrir una botella, servir una bebida, probar, tomar una copa, estar borracho, tener resaca
Prueba disponibilidad	agua, leche, zumo, té, café, beber, refresco/s, vino, batidos, cerveza, infusiones, alcohol, leche desnatada, <b>copa/s<sup>191</sup>, vaso/s, Coca-Cola, caña, botella/s, cóctel, Fanta, hielo/s, ron, servir, mosto, chupito/s, cubata/s, pajita/s, whisky, ginebra, emborracharse, borracho/s, consumición, jarra/s, invitar, tazas, vodka, tomar un café</b>
5.3. Alimentos	
Plan curricular	carne, pescado, fruta, verdura, leche, huevos, pan, bocadillo, sándwich, hamburguesa, lechuga, tomate, zanahoria, plátano, manzana, naranja, patata, ajo, cebolla, perejil, queso, yogur, mantequilla, mayonesa, salsa, merluza, salmón, sardina, atún, gambas, pasta, arroz, chocolate, galletas, cereales, azúcar, sal, pimienta, aceite, carne de ternera, carne de cerdo, carne de cordero, carne de pollo, filete, jamón serrano, jamón York, helado de chocolate, helado de fresa, helado de vainilla, tarta de manzana, tarta de crema, tarta de chocolate, marisco, especias, embutido, lomo, salchichón, chorizo, berenjena, calabacín, espinacas, guisantes, lentejas, judías, garbanzos, bizcocho, magdalena, cereza, piña, kiwi, leche entera, descremada, desnatada, nata, margarina, yogur natural, yogur desnatado, yogur con frutas, costilla de cordero, chuleta de cerdo, pechuga de pollo, solomillo de ternera, aceite de oliva, aceite de girasol, vinagre, mostaza, clara de huevo, yema, cáscara

<sup>191</sup> Se colocan primero las bebidas relacionadas con el campo de la nutrición y de la alimentación, y luego las que tienen que ver con el bar.

Prueba disponibilidad	carne/s, pescado/s, fruta/s, verdura/s, legumbre/s, pasta/s, tomate/s, ensalada/s, lechuga, pan, aceite/s, manzana/s, sal, arroz, pera/s, lácteos, vinagre/s, cereales, plátano/s, macarrones, garbanzos, patata/s, queso, lentejas, filete/s, naranja/s, chocolate, zanahoria/s, cebolla/s, pizza, pollo, huevo/s, fresa/s, hamburguesa/s, coliflor, bollería, pimiento/s, guisantes, pepino, melocotón/es, marisco/s, alcachofa/s, judías, jamón, alubias, salchicha/s, puré, bocadillo, sandía, mantequilla, ajo, merluza, yogur/es, mermelada, pescado azul, aperitivo, comida basura, postre, carne de ternera, cacao, vegetales, espaguetis, bonito, galletas, pimienta, mandarina, carne roja, harina, frutos secos, sardina, miel, puerro, calabacín, col, trigo, carne de cerdo, brócoli, carne blanca, maíz, melón, albóndigas, cítricos, entrecot, apio, piña, caramelo, lasaña, chirimoya
5.4. Recetas <sup>192</sup>	
Plan curricular	receta, ingrediente, cocinar, llevar salsa, llevar arroz, modo de preparación, a la plancha, frito, hervido, blando, duro, crudo, poco/muy hecho, salado, dulce, picante, amargo, freír, hervir, cocer, asar, cocer arroz/pasta, hervir agua/leche, batir huevos, freír patatas/huevos, pelar fruta/patatas, cortar el pan/la carne, aliñar una ensalada, quemarse la comida
Prueba disponibilidad	horno, ingredientes, vitro(cerámica), cocina, fuego/s, freír, receta/s, cocer, cocinar, cortar, microondas, calentar, asar, hervir, probar, hornear, frigo(rífico), aliñar, pelar, gas, servir, lavar, nevera, trocear, rebozar, dulce, comer, picar, limpiar
5.5. Platos	
Plan curricular	primer plato, segundo plato, postre, sopa, ensalada, paella, tortilla, carne/filete con patatas, plato combinado, tapa, aperitivo, bueno, rico, sopa de pescado, sopa de verduras, gazpacho, cocido, croquetas, sabor bueno/agradable, dulce, salado, amargo, soso, picante, sentar bien/mal
Prueba disponibilidad	postre/s, carne/s, pescado/s, primer plato, entrante/s, segundo plato, ensalada, pasta, sopa, helado/s, tarta/s, patatas, filete/s, pinchos, dulce, comida rápida, macarrones, guarnición, verdura, aperitivo, pizza, salsa, fruta, tomar un pincho, bistec
5.6. Utensilios de cocina y mesa	
Plan curricular	plato, vaso, taza, botella, servilleta, cuchara, tenedor, cuchillo, sartén, cazo, copa de vino, copa de champán, taza de café, taza de té, taza de desayuno, vaso de agua, jarra de agua, jarra de cerveza, recoger la cocina/la mesa, poner los platos, quitar la mesa, fregar los platos, poner el lavavajillas/lavaplatos

<sup>192</sup> No se han seleccionado ni los alimentos ni los utensilios de cocina porque se recogen en el 5.3 y en el 5.6, respectivamente.

Prueba disponibilidad	vaso/s, mantel/es, plato/s, tenedor/es, cuchillo/s, copa/s, servilleta/s, cuchara/s, cubierto/s, bandeja/s, sartén/es, cucharilla, plato hondo, cazuela, botella, plato llano, cacerola, taza, utensilios, paño de cocina, tenedor de carne, espátula, plato de postre
<b>5.7. Restaurante</b>	
Plan curricular	bar, restaurante, camarero, primer plato, segundo plato, postre, menú, la cuenta, cafetería, pizzería, restaurante chino, italiano, mexicano, vegetariano, comida china, comida japonesa, comida rápida, cocinero, chef, reservar una mesa, tomar/pedir algo, pedir el menú, pedir una sopa, pedir el plato del día, pedir/traer la carta, el menú (del día), pedir/traer la cuenta, restaurante sencillo, de lujo, comida casera, comida tradicional, comida india, comida andaluza, comida internacional, tomar nota, traer, llevarse, servir, tomar un aperitivo, tomar una ración, ir de tapas, para tomar, para llevar
Prueba disponibilidad	camarero/a, mesa/s, comida, cocinero/s, silla/s, carta/s, menú, comer, cuenta/s, cliente/s, cocina, chef, pedir, cenar, reserva, barra, servicio/s, pagar, maître, tomar un café, beber, menú del día, servir, especialidades, precio/s, pedido, elegir, televisión, cena, decoración, celebración, reunión/es, desayuno, velas, amigos, ventana/s, jefe, desayunar, baño, calidad, ruido, comensal/es, restaurante de lujo

<b>6. Educación</b>	
<b>6.1. Centros e instituciones educativas</b>	
Plan curricular	instituto, universidad, clase, biblioteca, colegio, academia, escuela de idiomas, escuela de ballet, escuela de música, biblioteca municipal/pública, aula, campus, secretaría, administración, centro de recursos, aula multimedia, colegio público, colegio privado, colegio concertado, guardería, jardín de infancia
Prueba disponibilidad	universidad/es, instituto/s, colegio/s, guardería/s, escuela, facultad, aula/s, clase, colegio público, colegio privado, secretaría, colegio concertado, patio, internado, academia, parvulario, campus, escuela de idiomas, centro/s de formación profesional, decanato, conservatorio
<b>6.2. Profesorado y alumnado<sup>193</sup></b>	
Plan curricular	profesor, estudiante, director, compañero, compañero de clase, alumno de la escuela, alumno del instituto
Prueba disponibilidad	profesor/a/es, alumno/a/os, compañero/s, estudiante/s, maestro, conserjes, secretarios

<sup>193</sup> Las entradas de este subtema se han tomado del CI *En clase*.

6.3. Sistema educativo / 6.6. Estudios y titulaciones <sup>194</sup>	
Plan curricular	clase de español, clase de matemáticas, clase de historia, horario, examen, programa (del curso), pagar la matrícula, hacer un curso, Matemáticas, Historia, Medicina, Derecho, asignatura teórica, clase práctica, matrícula, beca, conferencia, matricularse, devolver la matrícula, pedir una beca, ganar una beca, hacer un intercambio, hacer unas prácticas, bachillerato, carrera, máster, doctorado, licenciado, doctor, estudiar el bachillerato, hacer una carrera, tener un máster, empezar un doctorado, acabar/terminar, (no) tener estudios
Prueba disponibilidad	educación primaria, bachillerato, educación secundaria (obligatoria), educación infantil, máster, preescolar, grado/s, párvulos, selectividad, doctorado, formación profesional/FP, licenciatura, beca, prueba de acceso a la universidad, asignatura, graduado, grado superior, carrera, licenciado, doctor, universitario, bachiller, plan Bolonia, becario, grado medio, lector, preparación, conocimiento/s, EGB, idiomas, ciclos formativos, tesis doctoral, enseñanza pública, posgrado, curso
6.4. Aprendizaje y enseñanza	
Plan curricular	aprender, estudiar, ir a clase, dar clases, saber/aprender/estudiar de memoria, pensar, recordar, olvidar, enseñar
Prueba disponibilidad	estudiar, atender, escribir, estudio, aprender, enseñanza, atención, explicar, enseñar
6.5. Exámenes y calificaciones	
Plan curricular	hacer/tener un examen, diploma, certificado, aprobar, suspender, test, control, notas, hacer un examen oral, tener un test escrito, aprobar/suspender un control, corregir un examen, tener un + n°, tener buena/mala nota, aprobar el curso, repetir el curso
Prueba disponibilidad	examen/es, notas, preguntas, aprobado, suspenso, prueba/s, copiar, aprobar, control/es, suspender, recuperación/es, corrección/es, suficiente, notable, corregir, calificaciones
6.6. Estudios y titulaciones <sup>195</sup>	
Plan curricular	Matemáticas, Historia, Medicina, Derecho, bachillerato, carrera, máster, doctorado, licenciado, doctor, estudiar el bachillerato, hacer una carrera, tener un máster, empezar un doctorado, acabar/terminar, (no) tener estudios

<sup>194</sup> Se unen aquí ambos subtemas por hallarse muy próximos semánticamente.

<sup>195</sup> Este subtema se ha unido al 6.3. Sistema educativo.

6.7. Lenguaje de aula	
Plan curricular	<p>ejercicio, actividad, lección, unidad, pregunta, profesor, compañero, en parejas, en grupos, hablar, escuchar, leer, escribir, entender, comprender, saber, aprender, estudiar, repetir, practicar, hacer los deberes, hacer un ejercicio, hacer una actividad, hacer un examen, preguntar, contestar, completar, dibujar, jugar, adivinar, hacer una redacción, hacer un dibujo, memorizar, aprender una regla, aprender una fórmula, repasar un ejercicio, repasar una unidad, repasar una lección, cometer un error, hacer errores, tener buena/mala letra, tener una duda, equivocarse, hacer una actividad en parejas, en grupos, de forma individual, hacer un esquema, hacer un resumen, buscar en un libro, mirar en un diccionario, tomar notas, tomar apuntes, subrayar un libro, escoger un tema, elegir un compañero, levantar la mano, levantarse, cambiar(se) de sitio, salir voluntario, salir a la pizarra, explicar un tema/una lección, hablar/charlar sobre un tema, relacionar, comparar, buscar diferencias, corregir una redacción, corregir un ejercicio, corregir los deberes, hacer un descanso, hacer una pausa</p>
Prueba disponibilidad	<p>apuntes, trabajo/s, exposición/es, asignatura/s, silencio, ejercicio/s, estudio, horario/s, lección/es, presentación/es, deberes, prácticas, temario, teoría, preguntas, Matemáticas, atención, tarea/s, Historia, Literatura, vídeo/s, lectura/s, seminario/s, actividad/es, material, Latín, esquema/s, imágenes, Lengua, Lingüística, escuchar, leer, Griego, resumen, Inglés, copiar apuntes, dudas, encuesta/s, dictado, comprender, tutorías, anotar, Filosofía, Geografía, hablar, uniforme, explicación, responder, esforzarse, pensar, examen oral, comprensión, charla, trabajo en grupo, chuleta, distraerse, exponer, responsabilidad, idiomas, preguntar, escritura, Alemán, matrícula, Francés, unidad, entender, ruido, dibujos, cuestionario, lectivo</p>
6.8. Material educativo y mobiliario del aula	
Plan curricular	<p>Internet, libro, diccionario, papel, bolígrafo, lápiz, goma, fotocopia, mesa, silla, armario, estantería, pizarra, ordenador, mapa, cuaderno, hoja, regla, impresora, fotocopidora, enciclopedia, apuntes, folio, papel reciclado, papel de impresora, carpeta, tinta para/de impresora</p>
Prueba disponibilidad	<p>boli(grafo), mesa, pizarra, silla, estuche, libro (de texto), cuaderno, lápiz, tiza, ordenador, mochila, goma (de borrar), folio, proyector, ventana, borrador, pupitre, rotulador, carpeta, hoja, puerta, papel, armario, archivador, lapicero, regla, subrayador</p>

7. Trabajo	
7.1. Profesiones y cargos	
Plan curricular	abogado, médico, profesor, taxista, ama de casa, jefe, director, ser camarero, ingeniero, trabajar (en), dedicarse a, dependiente, funcionario, comercial, empresario, trabajar/hacer de canguro, tener una tienda, negocio, peluquería, tener un trabajo en un banco, director de recursos humanos, empleado de banca, responsable de ventas, oficio, profesión liberal, sustituto, ayudante, estudiante en prácticas, estar de auxiliar, trabajar para una empresa de transportes, estar de canguro
Prueba disponibilidad	jefe, profesor, empleado, médico, trabajador, abogado, funcionario, obrero, albañil, enfermero, dependiente, fontanero, empresario, policía, traductor, secretario, político, autónomo, barrendero, actor, bombero, director, constructor, arquitecto, juez, investigador, cantante, carpintero, becario, camarero, panadero
7.2. Lugares, herramientas y ropa de trabajo	
Plan curricular	empresa, oficina, tienda, Internet, ordenador, teléfono, fax, despacho, negocio, fábrica, multinacional, mesa de despacho, fotocopidora, impresora, traje, corbata, uniforme, departamento de recursos humanos, departamento de contabilidad, departamento de administración, bufete, laboratorio, planos, programa informático, casco, botas
Prueba disponibilidad	empresa, oficina, despacho, tienda, fábrica, mesa, ordenador, negocio, universidad, instituto, papeles, comercio, transporte/s, colegio, libros, traje, S.A., escuela, hospital, recursos humanos, empresa privada, empresa pública, mostrador, S.L, carnicería, portátil
7.3. Actividad laboral	
Plan curricular	trabajo, profesión, trabajar, dedicarse a, comprar, vender, negocio, cliente, comprar un producto, tener una reunión, hacer fotocopias, preparar una factura, contestar al teléfono, hablar con los clientes, con el jefe, enviar un fax, un correo electrónico, oficio, hacer una presentación, un informe, un presupuesto, proyecto, pedido, clasificar documentos, archivar documentos, atender clientes, meter/introducir datos en el ordenador
Prueba disponibilidad	trabajo, empleo, reunión/es, compañero/s, cliente/s, trabajar, profesión, informe/s, madrugar, estrés, cansancio, oficio, venta/s, estudiar, pérdidas, competitividad, cierre, esfuerzo, miedo, capital, <i>mobbing</i> , emprendedor, viajar, curro, construcción, proyecto/s, enseñar, manufacturas
7.4. Desempleo y búsqueda de trabajo	
Plan curricular	estar en paro, tener trabajo, tener una entrevista (de trabajo), escribir/enviar el currículum, oferta, demanda, anuncio de trabajo, entrevistado, entrevistador, tener formación, experiencia, buscar trabajo, escribir/enviar una carta de presentación, hacer/presentar el <i>curriculum vitae</i> , hacer/realizar una entrevista (de trabajo), firmar un contrato, despedir

Prueba disponibilidad	paro, despido, entrevista (de trabajo), <i>curriculum (vitae)</i> , desempleo, puesto (de trabajo), parado, estudios, ERE, despedir, INEM, desempleado, oposición, contratar, experiencia, oferta, demanda
<b>7.5. Derechos y obligaciones laborales</b>	
Plan curricular	trabajo, vacaciones, trabajar, tener vacaciones, ganar dinero, estar jubilado, contrato, sueldo, (total) disponibilidad, estabilidad laboral, horario flexible, incorporación inmediata, formación a cargo de la empresa, posibilidad de promoción, sindicato, tener/ganar un sueldo, subir/bajar el sueldo, estar de vacaciones, hacer huelga, jubilarse
Prueba disponibilidad	sueldo, salario, vacaciones, contrato, ascenso, horas extra, sindicato, nómina, salario mínimo, pensión, baja (laboral), jubilación, aumento (de sueldo), prácticas, paga extra(ordinaria), horario, contrato temporal, jornada, condición/es, contrato basura
<b>7.6. Características de un trabajador</b>	
Plan curricular	ser trabajador, vago
Prueba disponibilidad	trabajador, profesional

## 8. Ocio

### 8.1. Tiempo libre y entretenimiento

Plan curricular	vacaciones, turista, oficina de información/turismo, viajar, leer el periódico/un libro/una revista, ver la televisión/una película, escuchar música, la radio, una canción, ir a un bar, una discoteca, un café, un restaurante, un museo, al cine, al teatro, al parque, cantar, bailar, tiempo libre, afición, hobby, parque de atracciones, zoológico/zoo, invitar, quedar, ir de paseo, de compras, de excursión, pasear, caminar, tener una cita, planes, salir con amigos, tomar algo, un café, una caña, una copa, descanso, vacación, cocina, jardinería, bricolaje, ir de camping, hacer un picnic, hacer turismo, inscribirse en un club, en una asociación, en un grupo, colaborar como voluntario, tener tiempo libre, estar ocupado/libre, tener un compromiso, ir/salir de copas, de tapas, de marcha, aburrirse, pasar(se)lo bien/mal, divertirse, hacer un curso de jardinería/de cocina, ser aficionado a, hacer crucigramas, coleccionar sellos, coleccionar monedas
-----------------	---



<p>Prueba disponibilidad</p>	<p>leer, escuchar música, ver la tele(visión), ir/salir de compras, fiesta/s, música, viajar, amigos/as, bailar, cantar, pintar, salir, internet, escribir, dormir, ordenador, ir a la playa, dibujar, cocinar, salir de fiesta, libro/s, hacer/sacar foto(grafía)/s, estudiar, navegar por internet, hablar, ir a un bar, lectura, salir con (los) amigos, ver una serie, chatear, descansar, relajarse, ir de excursión, ir de viaje, paseo/s, quedar con (los) amigos, aprender, disfrutar, relajación, hacer un picnic, tocar un instrumento, reunión/es, redes sociales, móvil, comer, beber, hacer turismo, ir de camping, ir al parque, reírse, caminar, reflexionar, salir a cenar, discoteca/s, ir de campamentos, comprar, diversión, salir al campo, ir a talleres, (hacer) manualidades, restaurante/s, tumbarse en el sofá, ir a la montaña, pensar</p>
<p>8.2. Espectáculos y exposiciones</p>	
<p>Plan curricular</p>	<p>película, concierto, ir al teatro, al cine, al circo, a un concierto, entrada, invitación, programa, exposición, obra de teatro, ópera, musical, concierto de música clásica, de rock, comprar una entrada (por teléfono/por Internet), reservar una entrada, asiento, fila de un cine/de un teatro, espectador, público, escenario, galería (de arte), plaza de toros, poner una película, hacer cola, ser un éxito</p>
<p>Prueba disponibilidad</p>	<p>ir al cine, ver una peli(cula), (ir a un) concierto/s, ir al teatro, baile, museos, dibujo/s, musical, pintura/s, ópera, programas, danza, ballet, ir a galerías de arte, cortometraje, lienzo, monólogo, cultura, comedia, espectáculo, magia, <b>butaca/s<sup>196</sup>, entrada/s, pantalla, palomitas, escenario, obra/s de teatro</b></p>
<p>8.3. Deportes</p>	
<p>Plan curricular</p>	<p>correr, nadar, esquiar, hacer deporte, hacer ejercicio, hacer gimnasia, jugar al fútbol, baloncesto, tenis, gimnasio, piscina, practicar un deporte, montar en bicicleta, hacer senderismo, árbitro, entrenador, deportista, jugador, perdedor, ganador, balón de fútbol, de baloncesto, pelota de tenis, de golf, raqueta, esquíes, partido, equipo, carrera ciclista, de motos, de coches, guantes de boxeo, chándal, zapatos deportivos, ganar, perder, empatar, jugar al balonmano, al voleibol, al béisbol, hacer atletismo, ciclismo, natación, campo de fútbol, pista de tenis</p>
<p>Prueba disponibilidad</p>	<p>jugar al fútbol, jugar al tenis, correr, baloncesto, montar/ir/andar en bicicleta, deporte/s, nadar, patinar, hacer deporte, hacer senderismo, natación, pádel, ir al gimnasio, montar a caballo, golf, pescar, esquiar, hacer yoga, equitación, atletismo, ciclismo, voleibol, piscina, surf, piragüismo, hacer paracaidismo, bádminton, navegar, escalada, esquí, patinaje, hacer footing, submarinismo, puenting, vela, <i>jogging, spinning</i>, practicar karate, partido, competir, cricket, rugby, gimnasia rítmica, raqueta, patines</p>

<sup>196</sup> Las palabras en rojo se han tomado del CI *En el cine o en el teatro*.

8.4. Juegos	
Plan curricular	juego, compañero (de juego), jugar a las cartas, al parchís, a la oca, al ajedrez, ficha, dado, tablero, casilla, concurso, videojuego, consola, juego de mesa, de cartas, jugador, ganar, perder, empatar, jugar a los bolos, a los dardos, al billar, jugar con los juguetes, con la pelota, tocar un premio, el Gordo, la lotería
Prueba disponibilidad	jugar, (jugar a/con) videojuegos, juegos, jugar al ordenador, (hacer) crucigramas, juegos de mesa, jugar a las cartas, jugar a la (video)consola, recreativo/s, sudoku/s, jugar a la Play, fútbolín, juegos <i>online</i> , diana, cometa, billar, parchís, Trivial, bolera, GameBoy, puzzle, la oca, jugar con tus mascotas, pimpón, Monopoly, saltar a la comba, pasatiempos

9. Información y medios de comunicación	
9.1. Información y comunicación	
Plan curricular	televisión, radio, correo electrónico, teléfono, recibir, responder, a una postal, un fax, una llamada, un correo, preguntar, contestar, medios de comunicación/información, noticia, comentario, opinión, informar, dar/tener una información, dar una noticia, estar/mantenerse bien/mal informado, dejar un recado, dejar un mensaje, comunicarse con alguien por carta, por correo (electrónico), por teléfono, por correo, cortar(se) la comunicación
Prueba disponibilidad <sup>197</sup>	internet, medios de comunicación, dinero, redes sociales, libros, (teléfono) móvil/es, ordenador, censura, interés/es, enciclopedia, letra/s, información, biblioteca/s, control, teléfono, empresas, parcialidad, convicción, Twitter, libertad, mensaje, objetividad, carta/s, subjetivismo, emisor, agencias, web
9.2. Correspondencia escrita / 11.1. Servicio postal <sup>198</sup>	
Plan curricular	sobre, sello, papel, escribir una postal, una carta, un mensaje electrónico, enviar, recibir, responder, fax, enviar/recibir/responder una postal, una carta, un fax, dejar una nota, escribir una nota, ir a Correos, buzón, remitente, destinatario, apartado de correos, posdata, firma, saludo, despedida, carta formal, carta personal, cerrar un sobre, echar la carta, mandar por correo, abrir el buzón
Prueba disponibilidad	sobre, papel, sello/s, correo/s, boli(grafo), escribir, buzón, cartero, dirección/es, remitente, despedida, familia, saludo, distancia, destinatario, letra/s, palabras, código postal, remite, enviar, WhatsApp, pluma, fecha, leer, tinta, escritura, firma, lápiz, postal, recibir, carta/s, encabezado, ortografía, folio, envío/s

<sup>197</sup> No se han seleccionado calificativos registrados en las encuestas como *manipulación, engaño/s, engañoso/a y mentira/s*.

<sup>198</sup> Ambos subtemas se han unido dada su proximidad. De hecho, en 11.1 el *Plan curricular* incluye nueve entradas que ya han aparecido en 9.2. Por ese motivo, se incluyen aquí solo cinco entradas más, las únicas que en ese subtema resultan novedosas.

9.3. Teléfono	
Plan curricular	número de teléfono, teléfono fijo, teléfono móvil, tarjeta telefónica, cabina, llamar por teléfono, hablar por teléfono, dejar un mensaje, contestador automático, buzón de voz, llamada, línea (ocupada), prefijo, extensión, batería, tarjeta de teléfono, conversación telefónica, guía telefónica, páginas amarillas, marcar un número de teléfono, (des)colgar, coger, contestar, ponerse, quedarse sin batería, sin saldo, hacer una llamada, pasar una llamada, devolver una llamada, atender una llamada, recibir una llamada, desviar una llamada, estar comunicando
Prueba disponibilidad	hablar, (teléfono) móvil, comunicación, teléfono/s, número/s, contacto/s, llamada, llamar, mensaje, conversación, emisor, voz, teclas, cable/s, escuchar, (teléfono) inalámbrico, receptor, información, contar, línea, canal, colgar, contestar, saludar, preguntar, compañía telefónica, charlar, buzón de voz, agenda, auricular, marcar (el número), cobertura
9.4. Prensa escrita	
Plan curricular	quiosco, leer un periódico, leer una revista, entrevista, periodista, periodismo, prensa, editorial, cartelera, sección de economía, de cultura, de deportes, agencia de prensa, agencia de fotografía, suplemento cultural, publicar/redactar una noticia, un reportaje, una entrevista, un artículo
Prueba disponibilidad	periódico/s, revista/s, noticia/s, periodista/s, prensa, artículo/s, diario/s, foto(grafía)/s, columna/s (periodística), periodismo, editorial, periódico/s digital/es, reportaje/s, prensa rosa, deportes, entrevista/s, crónica, actualidad, agencias
9.5. Televisión y radio	
Plan curricular	ver la televisión, escuchar la radio, programa, anuncios, publicidad, presentador, ver un programa de televisión, escuchar un programa de radio, canal, emisora, locutor, cadena, canal, público, privado, regional, nacional, capítulo, episodio, serie, culebrón, telenovela, concurso, debate, documental, telebasura, programa de información general/deportiva, película en versión original, con subtítulos, cambiar de canal, de cadena, de emisora, consultar la programación
Prueba disponibilidad	televisión/TV, radio, telediario/s, informativo/s, imagen/es, público, reportero/s, presentador/es, vídeo/s, intermedio/s, cámara/s, telebasura, actores, sonido/s, corresponsal, documental/es, anuncios TV, banda sonora, noticiero/s, pausa publicitaria, espacio publicitario, cadena de televisión, programas, canal, audiovisuales, comentarista, espectadores, tertuliano, películas, colaborador, Teledeporte, intérprete, debate/s

9.6. Internet	
Plan curricular	Internet, arroba, guion, guion bajo, punto, página web, correo electrónico, dirección de internet, foro (de discusión), chat, virus, navegar por internet, por la red, mandar un mensaje electrónico, recibir, enviar, escribir, contraseña, nombre de usuario, navegador, buscador, ratón, programa, antivirus, línea ADSL, buscar/intercambiar información, datos, imágenes, documentos, colgar una fotografía/documento/texto en internet, consultar una página web/de internet, entrar, acceder, descargarse un programa, bajarse un archivo, conectarse a internet, tener conexión, abrir(se) una cuenta de correo (electrónico), adjuntar un documento, reenviar, poner/enviar una copia (oculta)
Prueba disponibilidad <sup>199</sup>	internet, <i>Wi-Fi</i> , <i>e-mail</i> , redes sociales, navegar, red/es, conexión, mensaje/s, vídeo/s, música, datos, comunicación, página web, router, chatear, navegador, descarga/s, <i>online</i> , web, información, rapidez, archivo, buscador, comprar <i>online</i> , blog/s, foto(grafía)/s, banda ancha, descargar, clicar, actualización/es, películas, compartir, bandeja de entrada, pestaña, correo electrónico, módem, configurar, refrescar, imágenes, <i>hacker</i> , servidores

10. Vivienda	
10.1. Acciones relacionadas con la vivienda	
10.1.1. Construcción	
Plan curricular	construir una casa, hacer un edificio
Prueba disponibilidad	constructora, construcción
10.1.2. Compra y alquiler	
Plan curricular	comprar, vender, alquilar, un piso, un apartamento, buscar piso, buscar alojamiento, casero, propietario, compra, alquiler, visitar un piso, ir a ver un piso, pagar el alquiler, la hipoteca, pagar el piso, pagar (el recibo de) la luz, la comunidad, el gas, el agua, el teléfono
Prueba disponibilidad	(agencia) inmobiliaria, precio/s, alquiler, dinero, hipoteca, alquilar, casero, comprar, cartel/es, compra, llamar, anuncio/s, teléfono/s, vender, venta, dirección, contrato, comunidad, inquilino, comparar, sueldo
10.1.3. Ocupación	
Plan curricular	vivir en una casa, un apartamento, un piso, compartir piso, cambiarse de casa, empresa de mudanzas, camión de mudanzas, hacer una mudanza, un traslado, irse (a vivir) a
Prueba disponibilidad	compañero (de piso), vecino/s, calle, familia, pareja, (hacer) mudanza, hogar, ciudad, barrio, vivir

<sup>199</sup> No se han seleccionado los nombres propios de redes sociales, sitios web, buscadores, navegadores, etc. En concreto: *Twitter*, *Facebook*, *Tuenti*, *YouTube*, *Google*, *Firefox*, *Instagram*, *Chrome*, *Myspace*, *Skype*, *Stadium*, *Spotify*, *Hotmail*, *Wikipedia*, *Ethernet* e *iCloud*.

10.2. Características de la vivienda	
10.2.1. Tipos	
Plan curricular	casa, piso, apartamento, estudio, edificio, chalé, piso de estudiantes, bloque de pisos, edificio de apartamentos
Prueba disponibilidad	piso, casa, chalé/s, apartamento, dúplex, ático, adosado, bloque, edificio
10.2.2. Partes	
Plan curricular	habitación, ascensor, escalera, terraza, jardín, ventana, puerta, sala de estar, dormitorio, cocina, (cuarto de) baño, salón, garaje, pasillo, suelo, techo, pared, dormitorio de invitados
Prueba disponibilidad	(cuarto de) baño, habitación/es, cocina, salón, jardín, dormitorio, piscina, ascensor, garaje, escaleras, balcón, comedor, patio, terraza, ventanas, despensa, puertas, pasillo
10.2.3 Personas	
Plan curricular	propietario, portero, dueño
Prueba disponibilidad <sup>200</sup>	agente inmobiliario, propietario, comprador/vendedor
10.2.4. Condiciones	
Plan curricular	viejo, nuevo, piso exterior, interior, céntrico, bien/mal comunicado, tener ascensor, teléfono, aire acondicionado, calefacción (central), calefacción (individual), piso de [n.º cardinal] habitaciones, amueblado, sin amueblar, en buen/mal estado, piso de segunda mano, luminoso, soleado
Prueba disponibilidad	calefacción, urbanización, ubicación, luz, vistas, zona, luminosidad, comodidad/es, número de habitaciones, grande, centro, amueblado, exterior, cercanía, acogedor, metros cuadrados, tamaño, pequeño
10.3. Actividades domésticas	
10.3.1. Limpieza de la casa	
Plan curricular	limpio, sucio, limpiar la casa, limpiar la cocina, limpiar el baño, lavar los platos, lavar la ropa, fregar el suelo, los platos, barrer, hacer la cama, hacer la compra, pasar el aspirador, sacar la basura, planchar, tender la ropa
Prueba disponibilidad	fregar, barrer, cocinar, limpiar, planchar, hacer la/s cama/s, fregona, lavar, poner (la/una) lavadora, ordenar, recoger, tender (la ropa), escoba, pasar el/la aspirador/a, limpiar el polvo, cepillo
10.3.2. Decoración de la casa	
Plan curricular	decoración, ambiente moderno, estilo, clásico, decorar, iluminar una habitación/un espacio
Prueba disponibilidad	amueblar, gustos, reformado, colores, iluminación, decoración

<sup>200</sup> No se incluyen *compañero de piso, casero, vecino, familia, pareja e inquilino* por haberse incluido previamente (en 10.1.3).

10.4. Objetos domésticos	
10.4.1. Muebles y objetos domésticos	
Plan curricular	mesa, silla, cama, sofá, sillón, armario, estantería, ducha, lavabo, alfombra, cortina, florero, póster, espejo, cómoda, mesilla de noche
Prueba disponibilidad	cama/s, mesa/s, sillón/es, fregadero, mueble/s, sofá/s, silla/s, armario/s, alfombra/s, ducha, escritorio, lavabo, espejo/s, planta/s, lámpara/s, cuadros
10.4.2. Electrodomésticos	
Plan curricular	radio, televisión (TV), vídeo, DVD, cocina eléctrica, cocina de gas, nevera, lavadora, lavaplatos, microondas, cocina, pequeño electrodoméstico, frigorífico, congelador, horno, cafetera, equipo de música, funcionar, estar roto/estropeado, encender/apagar, poner/quitar, conectar, programar, (des)enchufar
Prueba disponibilidad	cocina, lavadora, aspirador/a, lavavajillas, tele(visión), secadora, ordenador, plancha, lámpara/s, vitro(cerámica), horno, nevera, frigorífico, lavaplatos, microondas, friegaplatos, radio, hornillo, bombilla, DVD, electrodomésticos, freidora, fogones, flexo

11. Servicios	
11.1. Servicio postal	
Plan curricular <sup>201</sup>	carta, postal, sobre, sello, papel, código postal, (oficina de) correos, enviar una carta, recibir una postal, ir a Correos, cartero, mensajero, empleado de Correos, buzón (de correos)
11.2. Servicios de transporte <sup>202</sup>	
11.3. Servicios financieros	
Plan curricular	banco, dinero, euro, céntimo (de euro), tarjeta (de crédito), cambiar dinero, moneda, billete, cajero automático, cuenta, cheque (de viaje), meter/poner dinero de la cuenta, sacar dinero de la cuenta, abrir una cuenta, cerrar una cuenta
Prueba disponibilidad	dinero, banquero, préstamo/s, cajero, crédito/s, tarjeta/s de crédito, hipoteca/s, cheque/s, cartilla/s, billete/s, moneda/s, cuenta/s, ordenador/es, cola/s, euro/s
11.4. Servicios sanitarios	
Plan curricular	hospital, médico, enfermera, Seguridad Social, ambulancia, Cruz Roja, clínica, urgencias, seguro médico, ir de/estar en urgencias
Prueba disponibilidad	hospital/es, médico/a, enfermero/a, cirujano/s, urgencia/s, ambulancia, ambulatorio, celador/es, centro de salud, ginecólogo/s

<sup>201</sup> Las palabras destacadas ya han aparecido en 3.2. Correspondencia escrita. Por este motivo, ambos temas se han unido y se incluyen allí las cinco entradas novedosas correspondientes a este subtema.

<sup>202</sup> Para este subtema el PCIC no incluye exponentes. Remite a 14.3.

11.5. Servicios educativos <sup>203</sup>	
11.6. Servicios de protección y seguridad	
Plan curricular	policía, bombero, comisaría (de policía), socorro, llamar a la policía, llamar a los bomberos, vigilante, ladrón, asesino, robo, muerte, robar, matar
Prueba disponibilidad	policía/s, esposas, denuncia/s, pistola/s, robo/s, porra/s, detenido/s, comisario/s, calabozo/s, uniforme/s, cárcel, placa/s, ladrón/es
11.7. Servicios sociales	
Plan curricular	teléfono de emergencia, psicólogo, voluntario de ONG, servicios sociales, ayuda, colaboración, ayuda económica, cuidar, ayudar, colaborar como voluntario, recibir ayuda, ofrecer ayuda, atender a personas mayores
Prueba disponibilidad <sup>204</sup>	oenegé/s, ayuda/s, comedor social, voluntariado, pobre/s, donación/es, pobreza, misionero/s, dinero, (niños) huérfano/s, comida, seguridad social, trabajador social
11.8. Servicios de abastecimiento público <sup>205</sup>	
Plan curricular	baños/aseos públicos, semáforo

12. Compras, tiendas y establecimientos	
12.1. Lugares, personas y actividades <sup>206</sup>	
Plan curricular	(super)mercado, tienda, salida, información, comprador, vendedor, comprar, vender, centro comercial, papelería, peluquería, quiosco, estanco, frutería, carnicería, panadería, tienda de ropa, tienda de deportes, tienda de decoración, tienda de discos, agencia de viajes, frutero, carnicero, panadero, dependiente, cliente, devolver, cambiar, ir de compras, ir de tiendas, hacer la compra, salida de emergencia, escaleras mecánicas, oferta, descuento, garantía, hacer una devolución, hacer un cambio, salir/ir de rebajas, poner/haber/tener rebajas, tener/hacer un descuento, subir/bajar el precio, estar de oferta, tener garantía, haber/tener precios especiales, comprar por catálogo, vender por Internet

<sup>203</sup> Como en 11.2, desde este subtema el *Plan curricular* remite a 6.

<sup>204</sup> No se han seleccionado los nombres propios *Cáritas*, *Cruz Roja*, *Unicef* y *Manos Unidas*.

<sup>205</sup> Estas entradas se recogen en el tema 20.3.1. Ciudad.

<sup>206</sup> En vez de considerarlas por separado, los lugares, las personas y las actividades relacionadas con la ropa se han incluido en el 12.2 y las relacionadas con la alimentación en el 12.3. Por ello, en cada uno de estos campos se han añadido 23 nuevas entradas. Los establecimientos no relacionados con ninguno de esos campos los cubre el de la ciudad.

12.2. Ropa, calzado y complementos	
Plan curricular	pantalones, vaqueros, falda, camisa, jersey, zapatos, bolso, blusa, traje, pijama, cazadora, gorra, sombrero, pañuelo, guantes, bufanda, sujetador, braga, calzoncillo, medias, calcetines, bañador, bikini, botas, probador, ropa de hombre, de mujer, de niño, ponerse, quitarse, probarse, ropa interior, de verano, de invierno, de deporte, zapatos planos, de tacón, zapatillas de deporte, vestido de fiesta, traje de noche, de novia, minifalda, falda corta, falda larga, lana, algodón, lino, liso, de rayas, de cuadros, quedar bien, quedar mal, ancho, estrecho, grande, pequeño, largo, corto, coser
Prueba disponibilidad <sup>207</sup>	pantalón/es, camiseta/s, camisa/s, dependiente/a, vestido/s, zapato/s, falda/s, probador/es, abrigo/s, chaqueta/s, jersey/s, calcetín/es, rebaja/s, bufanda/s, bolso/s, comprar, blusa/s, sandalias, cinturón/es, percha/s, talla/s, escaparate, color/es, etiqueta/s, vaqueros, bota/s, maniquí/es, cazadora/s, pantalón/es corto/s, pañuelo/s, sudadera/s, calzoncillo/s, zapatilla/s, caja/s, guantes, sujetador/es, probar(se) la ropa, ropa interior, estantería/s, mostrador, collar/es, moda/s, gorro/s, americana/s, bragas, bolsa/s, medias, short/s, prenda/s, tacón/es, alarma/s, pulsera/s, marca/s, oferta/s, complementos, sombrero/s, espejos, bikini/s, legging/s, corbata, mirar, chancla/s, rebeca/s, descuento/s, pendientes, cajero/a, ropa, gusto/s, fular/es, pijama/s, chaleco, braga, gorra/s, deportivas, bañador/es, chándal, bermudas, accesorios, bisutería, (pantalones) pitillo/s, calzona/s, traje, escoger, manoleínas, comprador/es, mono/s
12.3. Alimentación	
Plan curricular	docena de huevos, lata de tomate, de atún, paquete de harina/arroz, caja de galletas, bote de mermelada/tomate, litro de leche/agua, kilo de patatas/filetes, medio kilo, un cuarto de kilo, cien/doscientos gramos, hacer la lista de la compra, pesar
Prueba disponibilidad <sup>208</sup>	carro (de la compra), super(mercado), lista (de la compra), bolsa/s, cajero/a, cesta (de la compra), carnicería, pescadería, frutería, dependiente/a, oferta/s, caja/s (registradora), panadería, mercado, congelado/s, sección/es, tienda, pasillo/s, tarjeta, cola, estante/s, descuento/s, bollería, reponedor/es, carnicero, estantería/s, marca/s, droguería, mirar, productos, nevera/s, (tienda de) ultramarinos, necesidad/es, pescadero, perfumería, encargado, taquilla/s, parking, charcutería, comprar, hipermercado, calidad, fecha de caducidad, compra, caminar, pensar, autoservicio, frutero, centro comercial, kilo(gramo)/s

<sup>207</sup> Se prescinde del léxico relacionado con los pagos porque cuenta con un apartado propio (12.4). Se han añadido las entradas correspondientes de 12.1.

<sup>208</sup> No se incluyen las palabras referidas a alimentos porque estas aparecen en 5.3. Alimentos. Se han incluido las entradas correspondientes de 12.1.



12.4. Pagos	
Plan curricular	precio, dinero, billete, euro, céntimo, tarjeta, pagar con tarjeta, dejar/dar propina, con/sin IVA, pagar en efectivo, cambio, vuelta, pagar intereses, cobrar intereses, pasar por (la) caja
Prueba disponibilidad	dinero, precio/s, tique/s, pagar, tarjeta de crédito, monedero, cambio/s, cuenta, cartera, factura, moneda/s, ahorro, 2x1, billete/s, despilfarro

13. Salud e higiene	
13.1. Salud y enfermedades / 13.2. Heridas y traumatismos / 13.3. Síntomas <sup>209</sup>	
Plan curricular	estar enfermo, estar malo, sentirse bien/mal, tener gripe, alergia, fiebre, tos, llevar una vida sana, tener una enfermedad, <b>seguro médico</b> , seguro de enfermedad, seguro público, seguro privado, tener diarrea, cáncer, sida, ponerse enfermo, ponerse malo, ponerse bien, tener buena/mala salud, cuidar a un enfermo, curar, hacer (un) régimen, estar sano, estar de baja
Prueba disponibilidad	enfermedad/es, dolor/es, fiebre, tos, cáncer, rotura, síntoma/s, gripe, virus, tensión (arterial), curar, alergia/s, esguince, herida/s, infarto, sida, muerte, anginas, inflamación, mareo/s, salud, pulso, hemorragia, migrañas, colitis, catarro, clínica, lesiones, gastritis, sanar, molestia, luxación, padecer, dolor de cabeza, insomnio, jaquecas, peso, cefalea, fractura, depresión, contagios, bipolar, higiene, esquizofrénico, desmayarse
13.2. Heridas y traumatismos	
Plan curricular	quemadura, corte, herida, caer(se), dar(se) un golpe, quemar(se), cortar(se) un dedo/una mano, hacerse una herida, romperse una pierna/un brazo, adelgazar, engordar
13.3. Síntomas	
Plan curricular	tener dolor de cabeza, estar agotado, de espalda, estresado, de estómago, resfriado, <b>tener tos<sup>210</sup></b> , mareado, <b>fiebre</b> , doler, estar cansado

<sup>209</sup> Dada la proximidad de los contenidos se agrupan los temas 13.1. Salud y enfermedades, 13.2. Heridas y traumatismos y 13.3. Síntomas. Por ello, se añaden aquí 20 entradas. Además, se destacan en azul las entradas que se repiten en esos subtemas.

<sup>210</sup> Las palabras en azul ya han aparecido en 13.1.

13.4. Centros de asistencia sanitaria <sup>211</sup>	
Plan curricular	médico, enfermero, ir al hospital/médico, Seguridad Social, ambulancia, urgencias, doctor, enfermo, clínica, centro de salud, médico de guardia, hospital de guardia, farmacia de guardia, análisis de sangre, de orina, dentista, ginecólogo, oculista, psicólogo, cirujano, paciente, pedir hora/cita, hacerse una revisión, hacerse unas pruebas, un control, un análisis, ingresar en un hospital, en urgencias, dar de alta, dar de baja, dar el alta (médica), dar la baja
Prueba disponibilidad	camilla/s, sala/s de espera, bata/s, doctor/a, paciente/s, consulta, enfermo/s, análisis, revisión/es, radiografía/s, auscultar, diagnóstico/s, operación, rayos X, pediatra, cita/s (médica), tarjeta (sanitaria), oftalmólogo, otorrino(laringólogo), tratamiento/s, ecografía, traumatólogo, prueba/s, quirófano, chequeo, lista de espera
13.5. Medicina y medicamentos	
Plan curricular	farmacia, tomar una medicina, tomar un medicamento, tiritar, alcohol, agua oxigenada, algodón, termómetro, antibiótico, aspirina, gotas, vacuna, pastilla, darse una crema, echarse unas gotas, ponerse una vacuna, el termómetro, hacer/dar una receta (médica)
Prueba disponibilidad <sup>212</sup>	receta/s (médica), medicamento/s, aguja/s, medicina/s, vacuna/s, jeringuilla/s, inyección/es, pastilla/s, antibiótico/s, venda/s, bisturí, gasa/s, termómetro, suero, estetoscopio, tijeras, gotero/s, farmacia
13.6. Higiene	
Plan curricular	agua, jabón, lavarse la cara, lavarse las manos, lavarse el pelo, lavarse los dientes, ducharse, bañarse, ducha, bañera, toalla, champú, gel, crema, colonia, desodorante, cepillo de dientes, pasta de dientes, tener/llevar el pelo limpio/sucio, tener/llevar las manos limpias/sucias, tener/llevar los dientes limpios/sucios, afeitarse, peinarse, cepillarse los dientes, cepillo, peine, secador de pelo, zapatillas, gorro de ducha/de baño, espuma de afeitar, gel de afeitar, maquinilla de afeitar, cuchilla de afeitar, pastilla de jabón, perfume
Prueba disponibilidad	ducha, lavabo, bañera, gel (de baño/ducha), toalla/s, champú, agua, jabón, peine/s, esponja/s, cepillo/s de dientes, bidé, papel (higiénico), mampara (de ducha), crema/s, cepillo/s, secador, duchar(se), pasta (de dientes), cortina/s, lavar(se), acondicionador,

<sup>211</sup> Las palabras en azul coinciden con las ya recogidas en el 11.4. Servicios sanitarios. Se incluyen palabras referidas al personal sanitario, a espacio, pruebas y procedimientos médicos, excepto los ya incluidos en 11.4.

<sup>212</sup> Se incluyen medicinas, medicamentos y material clínico.

	desodorante, espuma, peinarse, albornoz, mascarilla, alcachofa (de la ducha), limpieza, higiene, lavarse los dientes, limpiar(se), afeitarse, cuchilla/s, bañarse
<b>13.7. Estética</b>	
Plan curricular	tener/llevar el pelo largo, corto, rizado, liso, barra de labios, corte de pelo, peinado, pintarse los ojos, pintarse los labios, tener las manos suaves, tener la piel suave, cortarse el pelo
Prueba disponibilidad	espejo/s, crema/s, colonia/s, maquillaje, plancha/s (pelo), perfume, arreglarse, maquillarse, depilarse, pintalabios, exfoliante, pinzas

<b>14. Viajes, alojamiento y transporte</b>	
<b>14.1. Viajes</b>	
<b>14.1.1. Objetos y documentación relacionados con los viajes</b>	
Plan curricular	carné de identidad, pasaporte, maleta, bolso, plano, mapa, información, publicidad, comprar un billete de ida/ida y vuelta, (des)hacer las maletas, mirar/consultar un plano, un mapa, tener un seguro de viaje, reservar un billete de tren/avión/autobús, DNI (documento nacional de identidad), visado, cheques de viaje, equipaje, bolsa de aseo, bolsa de viaje, exceso de equipaje, mapa de carreteras, plano turístico, callejero, anular un billete, cambiar un billete, facturar el equipaje, perder las maletas
Prueba disponibilidad	maleta/s, ropa, billete/s, equipaje, dinero, pasaporte, mochila/s, cámara de fotos, foto(grafía)/s, guía/s, mapa/s, documentación, bolso, facturar (las maletas), DNI/documento nacional de identidad, cámara, zapatos, hacer la maleta, (teléfono) móvil, comprar los billetes, agua, planear, programa, bolsa de aseo, maquillaje, regalos, baca, horario
<b>14.1.2. Tipos de viajes</b>	
Plan curricular	vacaciones, turista, horario, oficina de información y turismo, ir a Madrid, a la playa, a la montaña, al campo guía turístico, vuelo, excursión, viaje corto, largo, ir de viaje, de excursión, de vacaciones, viajar en avión/barco/tren/coche/autobús, hacer un crucero, un safari, viaje de trabajo, de estudios, de negocios, de larga duración, irse/marcharse/salir de puente, de fin de semana, hacer/contratar un viaje organizado, hacer turismo, subir(se) a un tren/autobús/avión, bajar(se) de un tren/autobús/avión
Prueba disponibilidad	playa, montaña, familia, vacaciones, destino/s, amigos, extranjero, ciudad/es, museo/s, crucero, turista/s, cultura, agencia (de viajes), turismo, guía/s, lugar/es, visitar, monumento/s, elegir/escoger un destino, divertirse, descanso, aprender, pueblo/s, pareja, acompañante, disfrutar, excursión/es, campo, conocer

<b>La playa</b>	
Plan curricular	bañador, biquini, gorra, sombrero, gafas, toalla, arena, olas, sandalias, sombrilla, pelota, buceador, tomar el sol, pasear por la orilla, jugar en la arena
Prueba disponibilidad	sol, mar, verano, biquini, isla/s, calor, toalla/s, camisetas, gafas de sol, bañador, piscina, chanclas, gorra, crema solar, nadar
<b>La montaña</b>	
Plan curricular	botas (de montaña), mochila, abrigo, gorro, guantes, bufanda, paseo, montañero, senderista, escalador, cazador, dar un/ir de paseo, hacer una marcha, una excursión, senderismo, escalada
Prueba disponibilidad	mochila/s, pantalón/es, nieve, abrigo/s, paisaje, frío, río/s, gorro, deportivas, bufanda, volcán, guantes, esquiar, sudadera, senderismo, rutas
<b>14.2. Alojamiento</b>	
Plan curricular	hotel, habitación, campin, habitación doble/individual, con baño/teléfono/tv/aire acondicionado, pensión completa, media pensión, alojamiento y desayuno, reservar, hacer una reserva, hostel, pensión, tienda de campaña, recepción, entrada, salida de emergencia, recepcionista, conserje, saco de dormir, manta, nevera portátil, ir de/hacer camping, haber servicio de habitaciones, sala de reuniones, instalaciones para minusválidos, aparcamiento, estar completo, haber plazas libres
Prueba disponibilidad	hotel/es, dormir, albergue, camping, hostel, apartamento, motel, descansar, caravana, llegada, alojamiento, estancia, precio, salida, comida/s, reservar un hotel, casa rural, régimen, hora de salida, recoger la llave del hotel, huésped, campamento, apartotel, reserva, pensión, residencia, hospedería, balneario
<b>14.3. Sistema de transporte</b>	
<b>14.3.1. Red de transportes</b>	
Plan curricular <sup>213</sup>	<b>calle, carretera</b> , aeropuerto, puerto, estación de tren, de metro, parada de autobús, parada de taxi, de metro, ir andando, ir en coche/tren/metro, etc., <b>carretera, calle</b> , boca de metro, mirar un plano de metro/mapa, autopista, vía, andén, túnel, semáforo, paso de cebr, paso de peatones, carril bus, carril bici, haber caravana, un atasco, un embotellamiento, ir/salir/llegar con retraso, parar
Prueba disponibilidad	destino/s, aeropuerto, estación, compañía, carretera, prisas, salir, atasco/s, trayecto, puerto, autopista, parada/s, ir al aeropuerto, gasolinera, ir a la estación de autobuses, ir a la estación de tren, esperar, autovía, itinerario, puente, llegar, desplazarse, Barajas, origen, cercanía, lejanía, lejos

<sup>213</sup> Las palabras en azul se recogen por duplicado.

14.3.2. Tipos de transporte <sup>214</sup>	
<b>Transporte por tierra</b>	
Plan curricular	coche, metro, tren, autobús, taxi, conductor, taxista, aparcamiento, garaje, estación de metro, estación de autobús, ciclista, tomar/coger un taxi, tomar/coger el metro, tomar/coger el tren, montar en bicicleta, montar en moto, viajero, tranvía, moto, camión, asiento, fila, pasillo, maletero, cinturón, conducir, aparcar, parar, girar, subir(se) a, montar(se) en, bajar(se) de, hacer un transbordo, perder el tren/el autobús
Prueba disponibilidad	coche, tren, autobús/es, pasajero/s, bici(cleta), taxi/s, viajero/s, moto(cicleta), transporte, asiento, AVE, vagón, conducir, gasolina, transbordo, GPS, guagua <sup>215</sup> , maletero, automóvil, motor, revisor, mareas, conductor, etapas, preguntar, viajar, ruedas, InterRail, vagón cafetería, metro, tranvía, autocaravana
<b>Transporte marítimo y fluvial</b>	
Plan curricular	puerto, ir/viajar en barco, coger un barco, barca, piragua, marinero, capitán, navegar, subir(se)/bajar(se) de un barco
Prueba disponibilidad	barco, capitán, transatlántico, navegar, costa, camarote, marinero
<b>Transporte aéreo</b>	
Plan curricular	avión, aeropuerto, ir/viajar en avión, piloto, azafata, viajar en avión, coger/tomar el avión, helicóptero, globo, ala delta, parapente, terminal, punto de información, punto de encuentro, tarjeta de embarque, puerta de embarque, sala de llegadas, asiento, ventanilla, despegar, aterrizar, hacer escala, facturar, recoger el equipaje/las maletas, subir(se) a un avión, bajar(se) de un avión
Prueba disponibilidad	avión, facturar (las maletas), embarque, azafata, embarcar, volar, despegar, aterrizar, jet lag, piloto, helicóptero, vuelo, desembarque, desembarcar, globo, ventana, cielo, pasillo, escala, pesar, compartimento, espera en el aeropuerto, llamada, punto de información
14.3.3. La conducción	
Plan curricular	carné de conducir, policía, rueda, mecánico, lavar el coche, circulación, tráfico, policía de tráfico, accidente de tráfico/coche, haber un accidente, tener un accidente, gasolinera, gasolina sin plomo, gasolina normal, súper, gasoil, estar estropeado, arreglar el coche, seguro del coche, seguro obligatorio
Prueba disponibilidad	volante, freno/s, asiento/s, embrague, carretera/s, carné de conducir, cinturón (de seguridad), señal/es (de tráfico), acelerador, (espejo) retrovisor/es, velocidad/es, marcha/s, parabrisas, copiloto, conductor/es, gasolina, accidente, rueda/s, maletero, semáforo/s

<sup>214</sup> Las palabras destacadas en azul ya se han recogido en el subtema 14.3.1.

<sup>215</sup> Esta entrada refleja la variación dialectal de la muestra, en la que se integraban dos informantes procedentes de Las Palmas de Gran Canaria.

15. Economía e industria	
15.1. Finanzas y bolsa	
15.1.1. Economía y dinero <sup>216</sup>	
Plan curricular	dinero, tarjeta, caro, barato, cambiar dinero, cheque, moneda, billete, rico, pobre, economía, economista, hipoteca, pobreza, riqueza, Tercer Mundo, países ricos, países pobres, países en vías de desarrollo, tener cambio, llevar suelto, pagar en metálico, pagar en efectivo, gastar
Prueba disponibilidad <sup>217</sup>	crisis (económica), banco/s, producto interior bruto (PIB), inflación, desahucio/s, paro, déficit, corrupción, pobreza, banca, robo/s, tasa/s, deuda/s, embargo/s, economía sumergida, ahorro/s, ricos, renta/s
15.1.2. Mercado financiero	
Plan curricular	subir los intereses, bajar los intereses
Prueba disponibilidad	Bolsa, prima de riesgo
15.2. Renta	
Plan curricular	pagar impuestos
Prueba disponibilidad	impuesto/s
15.3. Comercio	
15.3.1. Transacciones comerciales y mercados <sup>218</sup>	
Plan curricular	vendedor, comprador, comprar, vender, pagar con tarjeta, negocio, pagar en efectivo, compra, venta, comercio, importación, exportación, deber dinero, pagar impuestos, pagar en metálico, pagar con cheque, tener/hacer (un) descuento, subir el precio, bajar, aumentar, disminuir
15.3.2. Comercio exterior	
Plan curricular	importación, exportación, importar, exportar
Prueba disponibilidad	mercado/s, comercio, exportación, importación
15.3.3. Publicidad, mercadotecnia	
Plan curricular	publicidad, anuncio, máquetin, cartel, folleto, catálogo, exhibición, publicitario
Prueba disponibilidad	anuncio/s (publicitario), cartel/es (publicitario), marketing, publicista/s, eslogan, spot, producto/s, comprar

<sup>216</sup> Las palabras marcadas en azul no se consideran porque ya se han recogido en el punto 11.3. Servicios financieros, o bien en 12.4. Pagos.

<sup>217</sup> No se han seleccionado las palabras *dinero*, *euro/s*, *hipoteca/s*, *moneda/s* y *billete/s* porque ya se habían incluido en el punto 11.3, con el CI *En el Banco*.

<sup>218</sup> Coincidente con 12. Compras, 15.5.1. Economía y dinero y 11.3. Servicios financieros. Este vocabulario se recoge en otros subtemas, de modo que no se considera.

15.4. Entidades y empresas	
15.4.1. Tipos de empresa y organización <sup>219</sup>	
Plan curricular	empresa, oficina, tienda, jefe, director, fábrica, negocio, despacho, empresario, presidente, empleado, cliente, organización, compañía, agencia, laboratorio, empleado, actividad, producción, fabricación, puesto de trabajo, huelga, trabajador, producir, fabricar
15.5. Industria y energía	
15.5.1. Construcción, industria pesada y ligera	
Plan curricular	fábrica, empresario, industria, agricultura, ganadería, pesca, construcción, comercio, transportes, materia prima, energía, producción, fabricación, fabricar, producir
Prueba disponibilidad	fábrica, industria, empresa/s, industria textil, minería, trabajador/es, cadena de producción, producción, carbón, dinero, maquinaria, jefe, máquinas, minero, mina
15.5.2. Sector agropecuario	
Plan curricular	agricultor, cerdo, vaca, cordero
Prueba disponibilidad	agricultura, ganadería, campo/s, tractor/es
15.5.3. Pesca	
Plan curricular	pescado, pescador, barco de pesca, marisco
Prueba disponibilidad	pesca, piscifactoría/s, pescado, pescador/es

16. Ciencia y tecnología	
16.1. Cuestiones generales	
Plan curricular	ciencia, tecnología, científico, estudio, análisis, método, materia, invento, descubrimiento, laboratorio, experimento, conocer, inventar
Prueba disponibilidad	investigación, laboratorio/s, científico/s, probeta/s, estudio/s (científico/s), descubrimiento/s, tecnología, avance/s, microscopio, experimento/s, prueba/s, hipótesis, progreso
16.2. Biología	
Plan curricular	ecología, biología, veterinaria, genética, biólogo, vida, ecológico
Prueba disponibilidad	biología, medicina/s, naturaleza, célula/s, cura/s de enfermedades, ciencias naturales, biotecnología
16.3. Matemáticas	
Plan curricular	número, Matemáticas, círculo, triángulo, sumar, restar, multiplicar, dividir
Prueba disponibilidad	matemática/s, ingeniería, fórmula/s, número/s, cuentas matemáticas, matriz, cálculo, álgebra

<sup>219</sup> Coincidente con 7.1. Profesiones y cargos, 7.2. Lugares, herramientas y ropa de trabajo y 7.3. Actividad laboral. Por tanto, no se considera.

16.4. Informática y nuevas tecnologías <sup>220</sup>	
Plan curricular	ordenador, Internet, correo electrónico, página web, (ordenador) portátil, PC, informática, informático, CD-ROM, DVD, programa, navegar por internet, chatear, virus, teclado, tecla, pantalla, ratón, cibercafé, impresora láser, en color, antivirus, hacer clic (con el ratón), pulsar, abrir un documento, cerrar, guardar, eliminar, copiar una palabra, cortar, pegar, insertar, seleccionar, buscar, (des)instalar un programa, usuario, contraseña, bajar(se) un programa, descargar(se) un programa
Prueba disponibilidad	ordenador/es, (teléfono) móvil/es, ratón, (ordenador/es) portátil/es, tablet/s, software, teclado, hardware, iPhone, pantalla, iPad, iPod, televisión, impresora/s, MP3, Apple, disco duro, Smartphone/s, Android, Windows, USB, WhatsApp, virus (informático), altavoz/es, MP4, cámara/s, CD (ROM)
16.5. Física y química	
Plan curricular	física, química, energía, electricidad, oro, plata, hierro, físico, químico, electrónico, orgánico, inorgánico, símbolo químico, elemento, estado sólido, líquido, gaseoso, congelar(se), evaporarse
Prueba disponibilidad	física, química, universo, átomo/s, molécula/s, elemento/s químico/s, neutrón/es, telescopio, protón/es, bioquímica, gravedad, planeta/s, astronomía, newton, astrofísica, espacio, física cuántica, hidrógeno, combustión

17. Gobierno, política y sociedad	
17.1. Sociedad	
17.1.1. Vida en comunidad	
Plan curricular	vecino, sociología, historia, sociólogo, historiador, político, ciudadano, comunidad, organización, club, historia antigua, medieval, universal, contemporánea, del arte, derechos, deberes, crisis, progreso, público, privado
Prueba disponibilidad	clase/s social/es, rico/s, pobre/s, clase/s media/s, clase/s baja/s, clase/s alta/s, estamento/s, jefe/s, tribu/s, policía/s, sociedad/es, pueblo/s, ciudadano, asociación/es, trabajador/es, proletariado, manifestación/es, ONG, derechos, ley/es, ciudad/es
17.1.2. Conducta social <sup>221</sup>	
Plan curricular	amable, agradable, generoso, egoísta, educación, ayuda, cortesía, amabilidad, educado, buena persona, respetar

<sup>220</sup> Las palabras en azul no se consideran porque ya han aparecido en el subtema 1.8.3. Internet.

<sup>221</sup> Coincidente con 2.5. Modales y comportamiento y 4.4. Actitudes y formas de comportarse. Por tanto, aquí no se tiene en cuenta.



17.2. Política y gobierno	
17.2.1. Instituciones políticas y órganos de gobierno	
Plan curricular	país, capital, presidente, rey, reina, gobierno, política, partido político, (primer) ministro, príncipe, princesa, Ayuntamiento, nación, estado, provincia, distrito, ministro de Interior, de Defensa, de Educación, de Asuntos Exteriores, jefe de Estado, vicepresidente, alcalde, senado, congreso, parlamento, Ministerio, Unión Europea (EU), Organización de las naciones Unidas (ONU), embajador, cónsul, embajada, consulado, república, monarquía, democracia, dictadura, sindicato, partido de izquierda/s, de derecha/s, de centro, de la oposición, comunista, socialista, conservador, demócrata, liberal, republicano, gobernar
Prueba disponibilidad	presidente/a, gobierno, monarquía, estado/s, ministro/os/as, democracia, político/s, dictadura, república, partido/s político/s, alcalde, oligarquía, rey/es, diputado/s, anarquía, comunismo, ayuntamiento, concejal/es, congreso ( de los diputados), país, ministerio/s, elecciones, corrupción, presidente del gobierno, provincia/s, senado, diputación, comunidad/es autónoma/s, delegaciones, secretario/a/os, municipio/s, reina, sindicato/s, izquierda/s, régimen, derecha/s, nación, vicepresidente, socialismo, senador/a/es, poder/es, embajada/s, autocracia, dictador, tiranía, marxismo, voto/s, totalitarismo, progresista
17.3. Ley y justicia	
Plan curricular	abogado, juez, constitución, ley, ladrón, terrorista, asesino, robo, muerte, terrorismo, grupo terrorista, atentado terrorista, robar, matar, ser (i)legal, ir a la cárcel
Prueba disponibilidad	juez/a, abogado/a, acusado/a, fiscal, testigo/s, jurado, culpable/s, cárcel, inocente/s, ley/es, delito/s, defensa, policía/s, tribunal (de justicia), sentencia, prueba/s
17.4. Ejército	
Plan curricular	ejército, guerra, paz, capitán, general, militar, soldado, guerra civil, mundial, de independencia, pistola, bomba, estar en guerra
Prueba disponibilidad	soldado/s, guerra/s, arma/s, tanque/s, cabo, uniforme/s, coronel, general, capitán, sargento, teniente, defensa, disciplina

18. Actividades artísticas	
18.1. Disciplinas y cualidades artísticas <sup>222</sup>	
Plan curricular	cine, teatro, música, película, concierto, foto, museo, exposición, ser interesante, bonito, feo, arte, artista, fotografía, literatura, monumento, estatua, novela, poesía, obra de teatro, cuadro, imaginación, obra de arte, galería de arte, arquitectura, arte/estilo clásico, moderno, crear, diseñar, fotografiar, artístico, original, ser un genio

<sup>222</sup> Las palabras destacadas en azul no se tienen en consideración porque están también incluidas en los puntos siguientes. Aquí se han recogido las palabras relacionadas con el mundo del arte en general.

Prueba disponibilidad	artista/s, arte, obra, estilo, inspiración, esfuerzo, matices, imaginar, innovación, movimiento, materiales, mérito
18.2. Música y danza	
Plan curricular	música, cantante, cantar, bailar, escuchar música, ir a un concierto, músico, canción, guitarra, piano, violín, flamenco, ópera, rock, pop, jazz, tango, salsa, musical, música clásica, música moderna, tocar un instrumento, baile, bailarín, ballet, orquesta, grupo (musical), letra (de una canción), compositor, director de orquesta, guitarrista, pianista, violinista
Prueba disponibilidad	música, cantar, bailar, ballet, baile, danza, tocar un instrumento, músico, concierto/s, instrumento/s, compositor, violín, ópera, cantante/s, orquesta, coro, componer, piano, guitarra, intérprete, musical, bailarín/es, conservatorio, canto, canción/es, grupos de música, danza clásica, saxofón, coreografía, música de cámara, sinfonía, bailes populares, karaoke
18.3. Arquitectura, escultura y pintura	
Plan curricular	museo, exposición, edificio, monumento, catedral, iglesia, arquitecto, pintor, dibujo, cuadro, estatua, palacio, castillo, dibujar, pintar, obra de arte, galería de arte, diseñador, escultor, arquitectura, escultura, diseñar, pintar un cuadro, un paisaje, un retrato, construir un acueducto, una muralla, una mezquita, una sinagoga
Prueba disponibilidad	pintura/s, pintar, escultura/s, cuadro/s, dibujar, pincel, museo/s, arquitectura, esculpir, lienzo/s, exposición/es, pintor/es, dibujo/s, escultor, colores, paleta, óleo, colorear, grafiti/s, tallar, galería, arquitecto, caballete, construir, acuarela/s, piedra/s, moldear, cincel, paisaje
18.4. Literatura	
Plan curricular	libro, escribir, leer, literatura, escritor, novela, poesía, cuento, poeta, novelista, traductor, personaje, protagonista, poema, (auto)biografía, literatura clásica, moderna, novela policiaca, histórica, de amor, de ciencia ficción, de aventuras, contar (la historia de), tratar de
Prueba disponibilidad	escribir, poesía, libro, escritura, escritor/es, literatura, leer, novela, cuento, cómic, autor, poema/s, recitar, clásico, vanguardia, <i>best seller</i> , narrar, poeta, lectura, relatar, narrativa, lectura de poemas, leyenda, letras
18.5. Fotografía	
Plan curricular	foto, <b>fotografía</b> , fotógrafo, cámara (de fotos), hacer fotos, ver una exposición, cámara digital, foto(grafía) digital, en color, en blanco y negro, flash, zum, álbum de fotos, fotografiar, tomar/sacar una foto, hacer una copia, imprimir
Prueba disponibilidad	foto(grafía)/s, cámara/s, retratar, fotografiar, modelos, exponer, cámara fotográfica, brillo, retrato/s, sombra, fotógrafo, revelado, luces, colección, sesión de fotos, blanco y negro

18.6. Cine y teatro	
Plan curricular	cine, teatro, película, actor, actriz, ir al cine, ir al teatro, director, obra de teatro, cartelera, día del espectador, espectáculo, comedia, drama, asiento, pantalla, escenario, personaje, protagonista, película policiaca, romántica, de amor, de terror, de risa, de ciencia ficción, de aventuras, de guerra, de dibujos animados, película en versión original, doblada, subtitulada, final feliz, triste, abierto, hacer una película, poner una película, poner una obra de teatro, contar (la historia de), tratar de
Prueba disponibilidad	teatro, cine, actuar, actor/es, interpretar, película/s, escenario, representación/es, mímica, director/es, drama, papel, representar, micrófono/s, actriz, altavoz/es, televisión, público, espectáculo/s, escénico, rodar, ensayos, dirigir, cómico, memorizar, actuación, teatro leído, filmar, audiciones, interpretación, tragedia, monólogo, improvisar, acto, comedia, tragicomedia, casting, obra de teatro, series

19. Religión y filosofía	
19.1. Religión	
Plan curricular	religión, cristiano, judío, musulmán, budista, ir a la iglesia, ir a la mezquita, ir a la sinagoga, iglesia, Navidad, Ramadán, Sabbat, creer en Dios, creer en Alá, en la reencarnación, el Papa, san(to), creyente, ateo, ir a misa, Iglesia católica, anglicana, evangélica, Biblia, Corán, Torá, cielo, infierno, cristiano, católico, protestante, ortodoxo, practicar la religión, celebrar una boda, rezar
Prueba disponibilidad	dios/es, cristianismo, budismo, iglesia/s, Biblia, cristiano, musulmán, judaísmo, ateo/s, islam, fe, papa, Buda, Alá, cura/s, creyente/s, judío/s, budista/s, Corán, protestante/s, sacerdote/isa, religión, catolicismo, católico/s, mezquita, misa/s, Jesús, hinduismo, ateísmo, agnóstico/s, (Jesu)cristo, ortodoxo, monja/s, anglicano, templo
19.2. Filosofía	
Plan curricular	pensar
Prueba disponibilidad	filosofía

20. Geografía y naturaleza	
20.1. Universo y espacio	
Plan curricular	sol, mundo, cielo, luna, estrella, planeta, horóscopo, universo, espacio, atmósfera, astronauta, cohete, satélite, viaje espacial, universal, mundial, aterrizar, cohete, astronauta
Prueba disponibilidad	estrella/s, planeta/s, astronauta/s, luna/s, nave/s (espaciales), cohete/s, sol, Tierra, Marte, Júpiter, Venus, satélite, Saturno, NASA, Plutón, Mercurio, Urano, Neptuno, galaxia/s

20.2. Geografía	
20.2.1. Geografía física, humana y política	
Plan curricular	mapa, lugar, país, pueblo, ciudad, capital, Norte, Sur, Este, Oeste, región, Noroeste, Nordeste, Suroeste, Sudeste, geografía, sitio, zona, paisaje, provincia, comunidad autónoma, estado, nación, población, hemisferio norte/sur, polo norte/sur, Oriente, Occidente, oriental, occidental, internacional, nacional, regional, emigrante, inmigrante, geográfico
Prueba disponibilidad	país/es, ciudad/es, pueblo/s, comunidad/es autónoma/s, mapa/s, España, provincia/s, capital/es, Europa, África, Norte, villa/s, población, frontera/s, Asia, América, Sur, Oceanía, Este, Salamanca, Oeste, territorio/s, región/es, municipios, clima, vegetación, Francia, atmósfera, Estados Unidos/EE.UU., carretera/s, barrio/s, corteza terrestre, latitud, Australia, terreno, climograma
20.2.2 Paisajes y accidentes geográficos	
Plan curricular	montaña, mar, río, playa, isla, desierto, bosque, costa, interior, paisaje, vista, continente, península, valle, lago, selva, Europa, Asia, África, América, Oceanía, océano Atlántico, Pacífico, Ártico, mar Mediterráneo, Báltico, tierra, suelo, húmedo, seco
Prueba disponibilidad	montaña/s, río/s, mar/es, cabo, lago/s, golfo/s, volcán/es, cordillera/s, isla/s, playa/s, valle/s, océano/s, llanura/s, meseta/s, delta/s, costa/s, continente/s, monte/s, pico/s, archipiélago, acantilado/s, afluente/s, colina/s, relieve/s, sierra/s, ladera, glaciar/es, laguna/s, bahía/s, desierto/s
20.3. Espacios urbanos o rústicos	
20.3.1. Ciudad	
Plan curricular	(el) centro, casa, calle, plaza, parque, restaurante, tienda, centro comercial, hospital, iglesia, colegio, escuela, museo, oficina de información/turismo, parada de autobús, parada de taxis/metro, estación de tren/autobuses/metro, habitante, barrio, esquina, ayuntamiento, catedral, castillo, palacio, plaza mayor, monumento, estatua, calle peatonal, calle mayor, calle comercial, ciudad cosmopolita, abierta, industrial, antigua, moderna, universitaria, (las) afueras, comisaría de policía, parque de bomberos, barrio/zona comercial, residencial, industrial, casco histórico, casco antiguo, céntrico
Prueba disponibilidad	edificio/s, coche/s, casa/s, rascacielos, piso/s, carretera/s, contaminación, tienda/s, ruido, tráfico, calle/s, semáforo/s, centro/s comercial/es, parque/s, apartamento/s, gente, bar/es, personas, (auto)bus/es, monumento/s, supermercado/s, avenida/s, estrés, chalé/s, humo, farolas, ayuntamiento, plaza/s, universidad/es, trabajo, comercio/s, hospital/es, restaurante/s, iglesia/s, bullicio, cine/s, acera/s, fuente/s, empresa/s, vehículo/s, rotonda/s, oficina/s, autopistas, autovías, asfalto

20.3.2. Campo	
Plan curricular	campo, pueblo, naturaleza, bosque, jardín, camino, huerta, prado, tierra, cultivo, plantar, cultivar, regar
Prueba disponibilidad	animal/es, árbol/es, tranquilidad, río/s, hierba, tractor/es, flores, verde, granja/s, naturaleza, pueblo/s, jardín/es, montaña/s
20.4. Clima y tiempo atmosférico	
Plan curricular	primavera, verano, otoño, invierno, llover, nevar, hacer frío, calor, sol, viento, buen/mal tiempo, lluvia, nieve, niebla, tormenta, nube, aire, viento del norte, viento del sur, estación (del año), granizo, hielo, huracán, ola de frío, de calor, clima seco, clima húmedo, nublarse, salir el sol, estar (el cielo) despejado, nublado
Prueba disponibilidad	lluvia, nieve, sol, nube/s, granizo/s, frío, tormenta/s, calor, viento, nublado, soleado, niebla, borrasca, huracán/es, rayo/s, trueno/s, anticiclón, tornado/s, temperatura/s, relámpago/s, inundación/es, lluvioso, hielo, sequía, nevar, chubasco/s, despejado, ventisca, arcoíris, llover, precipitación/es
20.5. Fauna	
Plan curricular	animal, perro, gato, pájaro, pez, caballo, vaca, cerdo, mosca, mosquito, araña, mamífero, insecto, ave, reptil, animal doméstico, salvaje, de compañía, conejo, oveja, cordero, gallo, gallina, león, tigre, elefante, serpiente, cocodrilo
Prueba disponibilidad	perro/s, gato/s, león/es, tigre/s, caballo, pez/es, delfín/es, elefante, serpiente, pájaro/s, tiburón/es, conejo, jirafa, ballena, vaca/s, ratón, cerdo/s, herbívoro/s, oveja, carnívoro/s, abeja, mamífero/s, tortuga, rinoceronte, cebra, gallina/s, guepardo, águila
20.6. Flora	
Plan curricular	planta, flor, árbol, rosa, margarita, bosque, hoja, pino, olivo, ramo de flores, selva, parque natural, hierba, césped, tronco, hoja, rama, raíz, planta de interior, de exterior, árbol frutal, plantar un árbol, regar las plantas, caerse las hojas, secarse las hojas, cultivar, cortar una flor
Prueba disponibilidad	rosa/s, margarita/s, árbol/es, flor/es, amapola/s, tulipán/es, geranio/s, hierba, hoja/s, clavel/es, pino, roble, bosque, rosal, tallo/s, fotosíntesis, verde, girasol, olivo, orquídea/s, campo, arbusto, ramo/s (de flores), encina, regar, ciprés, raíz
20.7. Problemas medioambientales y desastres naturales	
Plan curricular	contaminación, polución, terremoto, huracán, ecología, ecologista, reciclaje, papel, cartón, vidrio, reciclado, contenedor de papel, de vidrio, cambio climático, energía alternativa, recursos naturales, agujero de la capa de ozono, contaminado, contaminante, tóxico, cuidar el medioambiente, respetar la naturaleza, proteger, conservar, reciclar vidrio, pilas, papel, cartón, latas

Prueba disponibilidad	terremoto/s, tsunami/s, maremoto/s, huracán/es, inundación/es, incendio/s, contaminación, tornado/s, árbol/es, volcán/es, reciclaje, bosque/s, erupción/es (volcánica), naturaleza, animal/es, río/s, campo, agua, cambio climático, tormenta/s, tala de árboles, sequía/s, mar/es, planta/s, rada/s, deforestación, montaña/s, destrucción, basura/s
-----------------------	---

Tabla 74. Propuesta de selección léxica niveles A1-B1

### 4.4.3. Discusión

En líneas generales, el método propuesto para la selección de vocabulario a través de la disponibilidad léxica resulta adecuado. Este método consiste básicamente en lo siguiente:

- por un lado, un incremento del número de centros de interés que obliga a la realización de varias pruebas sobre muestras de características sociológicas similares para no alargar en exceso la duración de la encuesta;
- por otro, la utilización de centros de interés de gran amplitud semántica y naturaleza heterogénea que susciten la evocación de diferentes clases de palabras y de diversas agrupaciones sobre las que llevar a cabo la selección léxica.

Parece también justificada la decisión de tomar como base para la elección de los centros de interés los temas y subtemas de los niveles de referencia para el español del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, dado que esta obra constituye en la actualidad el punto de partida de toda iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo de cursos y materiales de español como lengua extranjera. Sin embargo, no todos los centros de interés con los que aquí se ha experimentado han obtenido resultados favorables y no todos han servido para escoger el vocabulario que en principio se preveía.

Se recogen a continuación los centros de interés que finalmente se han utilizado para la propuesta de selección léxica realizada y se destacan en **negrita** aquellos en los que se ha producido algún tipo de variación con respecto al planteamiento inicial (4.4.1.1).

<b>Centros de interés</b>	<b>Temas <i>Plan curricular IC</i></b>
1. <i>El cuerpo humano: partes, acciones y posturas</i>	1.1. Partes del cuerpo
	1.3. Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo
2. <i>El aspecto físico y la personalidad</i>	1.2. Características físicas
	2.1. Carácter y personalidad
	2.5. Modales y comportamiento
	2.6. Valores personales
3. <i>El ciclo de la vida: nacimiento, reproducción y muerte</i>	4.4. Actitudes y formas de comportarse
	1.4. Ciclo de la vida y reproducción
	3.1.6. Edad
	3.1.7. Sexo
4. <i>Sentimientos y sensaciones</i>	3.1.8. Estado civil
	2.2. Sentimientos y estados de ánimo
5. <i>Para identificarse (documentación, datos y objetos personales)</i>	2.3. Sensaciones y percepciones físicas
	3.1. Datos personales
	3.2. Documentación
6. <i>Las relaciones personales (familiares y no familiares)</i>	3.3. Objetos personales
	4.1. Relaciones familiares
7. <i>Actos sociales y celebraciones</i>	4.2. Relaciones sociales
	4.3. Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos
8. <i>Alimentación y nutrición</i>	5.1. Dieta y nutrición
	5.2. Bebida
	5.3. Alimentos
9. <i>Preparar una comida</i>	5.4. Recetas
10. <i>En el restaurante</i>	5.5. Platos
	5.6. Utensilios de cocina y mesa
	5.7. Restaurante
11. <i>En el bar</i>	5.2. Bebida
12. <i>El sistema educativo: etapas, personal y centros de enseñanza</i>	6.1. Centros e instituciones educativas
	6.3. Sistema educativo
	6.6. Estudios y titulaciones
	11.5. Servicios educativos
13. <i>En clase</i>	6.2. Profesorado y alumnado
	6.4. Aprendizaje y enseñanza
	6.5. Exámenes y calificaciones
	6.7. Lenguaje de aula

	6.8. Material educativo y mobiliario de aula
<b>14. El mundo laboral</b>	7.1. Profesiones y cargos
	7.2. Lugares, herramientas y ropa de trabajo
	7.3. Actividad laboral
	7.4. Desempleo y búsqueda de trabajo
	7.5. Derechos y obligaciones laborales
	7.6. Características de un trabajador
	15.4. Entidades y empresas
<b>15. Actividades de ocio y tiempo libre</b>	8.1. Tiempo libre y entretenimiento
	8.2. Espectáculos y exposiciones
	8.3. Deportes
	8.4. Juegos
<b>16. Actividades artísticas</b>	18.1. Disciplinas y cualidades artísticas
	18.2. Música y danza
	18.3. Arquitectura, escultura y pintura
	18.4. Literatura
	18.5. Fotografía
	18.6. Cine y teatro
<b>17. La información y la publicidad</b>	9.1. Información y comunicación
	9.4. Prensa escrita
	9.5. Televisión y radio
	15.3.3. Publicidad, mercadotecnia
<b>18. Comunicarse por teléfono o carta</b>	9.2. Correspondencia escrita
	9.3. Teléfono
	11.1. Servicio postal
<b>19. Informática y nuevas tecnologías</b>	9.6. Internet
	16.4. Informática y nuevas tecnologías
<b>20. Buscar una vivienda</b>	10.1. Acciones relacionadas con la vivienda
	10.2. Características de la vivienda
	10.3.2. Decoración de la casa
<b>21. La casa y las tareas domésticas</b>	10.2. Características de la vivienda
	10.3.1. Limpieza de la casa
	10.4. Objetos domésticos
<b>22. Ir de viaje</b>	11.2. Servicios de transporte
	14.1. Viajes
	14.2. Alojamiento



	14.3. Sistema de transporte
<i>23. En el banco</i>	11.3. Servicios financieros
	15.1. Finanzas y bolsa
<i>24. El sistema sanitario: personal y centros</i>	11.4. Servicios sanitarios
<i>25. En comisaría</i>	11.6. Servicios de protección y seguridad
<i>26. Servicios sociales y solidaridad</i>	11.7. Servicios sociales
<i>27. La ciudad y el campo</i>	11.8. Servicios de abastecimiento público
	20.3. Espacios urbanos o rústicos
	12.1. Lugares
<b><i>28. En la tienda de ropa</i></b>	12.2. Ropa, calzado y complementos
<i>29. Hacer la compra</i>	12.3. Alimentación
	12.4. Pagos
<i>30. En el médico</i>	13.1. Salud y enfermedades
	13.2. Heridas y traumatismos
	13.3. Síntomas
	13.4. Centros de asistencia sanitaria
	13.5. Medicina y medicamentos
<i>31. En el baño o aseo</i>	13.6. Higiene
	13.7. Estética
<i>32. Conducir un coche</i>	14.3.3. La conducción
<b><i>33. Economía y hacienda</i></b>	15.1. Finanzas y bolsa
	15.2. Renta
	15.3.2. Comercio exterior
<b><i>34. Sectores de producción (primario y secundario)</i></b>	15.3.2. Comercio exterior
	15.5. Industria y energía
<i>35. La ciencia</i>	16.1. Cuestiones generales
	16.2. Biología
	16.3. Matemáticas
	16.5. Física y química
<i>36. Organización política y social</i>	17.1. Sociedad
	17.2. Política y gobierno
<i>37. En un juicio</i>	17.3. Ley y justicia
<i>38. El ejército</i>	17.4. Ejército
<b><i>39. En el cine o en el teatro</i></b>	8.2. Espectáculos y exposiciones
<i>40. Creencias religiosas y espiritualidad</i>	19.1. Religión
	19.2. Filosofía
<i>41. El universo y los viajes espaciales</i>	20.1. Universo y espacio

42. <i>La geografía y los accidentes geográficos</i>	20.2. Geografía
43. <i>El tiempo atmosférico</i>	20.4. Clima y tiempo atmosférico
44. <i>Animales y plantas</i>	20.5. Fauna
	20.6. Flora
45. <i>Medioambiente y desastres naturales</i>	20.7. Problemas medioambientales y desastres naturales

Tabla 75. Centros de interés utilizados para la selección léxica

En primer lugar, dos de los cuarenta y siete estímulos temáticos que se habían previsto no han sido necesarios para la selección del vocabulario del nivel B1. En concreto, no se han utilizado *Profesiones y oficios* ni *Acciones que realizamos todos los días*. El primero, planteado para captar el léxico del subtema 7.1. Profesiones y cargos, se ha sustituido por *El mundo laboral*, en el que uno de los *clusters* evocados ha sido precisamente el de las profesiones. El segundo, que se consideró necesario para cubrir el apartado 13.6. Higiene, se desechó al comprobar que *En el baño o aseo* suscitaba también la evocación de acciones cotidianas relacionadas con la higiene personal.

*El ciclo de la vida: nacimiento, reproducción y muerte*, además de emplearse en 1.4. Ciclo de la vida y reproducción, se ha utilizado en combinación con *Para identificarse (documentación, datos y objetos personales)* en las áreas temáticas 3.1.6. Edad, 3.1.7. Sexo y 3.1.8 Estado civil. Estos apartados, a pesar de incluirse en el subtema 3.1. Datos personales, contienen unidades léxicas que van más allá de la pura identificación personal (como *bebé, transexual, bisexual* o *boda religiosa*), por lo que no ha sido suficiente el léxico disponible proporcionado por un CI como *Para identificarse (documentación, datos y objetos personales)*. Este centro de interés, además, no ha generado nombres de nacionalidades concretas para el subtema 3.1.5. Nacionalidad, como sería deseable, y desde un punto de vista cuantitativo ha sido uno de los que peores resultados ha obtenido (véase 4.4.2.1), por lo que convendría replantearse su utilización.

De manera similar, en el CI *El sistema educativo: etapas, personal y centros de enseñanza*, podría prescindirse en la etiqueta de la especificación relativa al personal, al menos hasta el nivel B1, puesto que el vocabulario necesario para

este nivel se evoca como una subcategoría de *En clase*, de donde se han tomado las entradas de 6.2. Profesorado y alumnado.

Por otro lado, *Preparar una comida*, propuesto en un principio para abarcar el vocabulario integrado en 5.4. Recetas, 5.5. Platos y 5.6. Utensilios de cocina y mesa, finalmente se ha reservado para 5.4. Recetas, mientras que en el resto de subtemas se ha recurrido al esquema *En el restaurante*.

El punto 8.2. Espectáculos y exposiciones, previsto para *Actividades artísticas*, se ha cubierto con los CI *Actividades de ocio y tiempo libre* y *En el cine o en el teatro*. Este último, compuesto por dos esquemas visuales, ha suscitado un vocabulario relacionado con el cine y el teatro como espacios físicos, por lo que no ha servido para el subtema 18.6. Cine y teatro, en el que se contempla el léxico del cine y el teatro desde su condición de manifestaciones culturales, un vocabulario que sí se ha evocado ante el CI *Actividades artísticas*.

Por su parte, el guion *Buscar una vivienda*, además de usarse para la selección del vocabulario vinculado a los temas 10.1. Acciones relacionadas con la vivienda y 10.2. Características de la vivienda, ha servido también para el 10.3.2. Decoración de la casa, que en principio se había planteado como una agrupación de *La casa y las tareas domésticas*. A su vez, este CI no ha sido necesario para 10.2. Características de la vivienda.

De igual forma, *Economía y hacienda*, previsto en un primer momento para delimitar el vocabulario de los subtemas 15.2. Renta y 15.3.2. Comercio exterior, se ha empleado también, junto con *En el banco*, para la selección del apartado 15.1.1. Economía y dinero.

El subtema 12.4. Pagos se ha evocado en forma de agrupación en dos centros de interés. En efecto, puede distinguirse como parte del esquema *En la tienda de ropa* y del guion *Hacer la compra*. Para la selección se ha optado por emplear este último, pero ambos han proporcionado resultados similares.

En cuanto al tipo de vocabulario obtenido, no ha de entenderse como un inventario alternativo al del PCIC. Los listados difieren porque se han elaborado con distintas metodologías, y los vocablos disponibles son el resultado de una tentativa, que no pretendía ofrecer resultados definitivos. El carácter piloto de la encuesta ha propiciado, por ejemplo, la aparición de respuestas atípicas, que se eliminarían si se aumentara el tamaño de la muestra y se llevara a cabo una buena estratificación previa.

En cualquier caso, un primer acercamiento revela que el grado de coincidencia entre los listados varía también en función del área temática que se considere. Por ejemplo, en el subtema 1.1. Partes del cuerpo, la compatibilidad entre los inventarios es del 72,4%. Cada listado presenta solo 5 palabras exclusivas de un total de 29. Estas son: *oído, muela, garganta, piel, corazón, pulmón, cintura y barriga*, en el caso del PCIC, y *boca, oreja, uña, tronco, dientes, cadera, labios y lengua* en la prueba de disponibilidad. En cambio, de las palabras referidas a sensaciones y percepciones físicas (2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica), solo un 38,9% son comunes a las dos listas. Son entradas exclusivas del PCIC *sed, doler la cabeza/el cuello, ver, mirar, oír, escuchar, tocar, sentir, estar bien/mal/regular, encontrarse y cansarse*. El listado de léxico disponible contiene estas 11 unidades léxicas diferentes de un total de 18: *cansancio, placer, asco, malestar, fatiga, incomodidad, susto, (estar) a gusto, sentirse mal, desagradable y alivio*.

Se presentan a continuación, a modo de muestra, más ejemplos de la compatibilidad entre ambos inventarios.

3. Identidad personal: Dirección	
Compatibilidad	8/18 = 44,44 %
Palabras exclusivas PCIC	<i>paseo, plaza, piso, casa, habitación, pueblo, vivir, dirección electrónica, vivir en las afueras, vivir en el centro</i>
Palabras exclusivas Prueba disponibilidad	<i>domicilio, localidad, letra, e-mail, lugar de residencia, provincia, población, municipio, isla, vivienda</i>

4. Relaciones personales: Relaciones familiares	
Compatibilidad	16/38 = 42,1%
Palabras exclusivas PCIC	<i>papá, mamá, hijo único, gemelos, exmarido, exmujer, vivir juntos, vivir con la pareja, matrimonio homosexual, pareja de hecho, madre soltera, niño adoptado, adoptar un niño, educar a un hijo, convivir con la pareja, vivir con el novio, llevar (n.º) años viviendo/conviviendo juntos, en pareja, obedecer, desobedecer a los padres, discutir, crecer feliz/fuerte/sano</i>
Palabras exclusivas Prueba disponibilidad	<i>cariño, amor, bisabuelo/a, suegro/a, cuñado/a, confianza, nuera, querer(se), yerno, odio, padrastro, tatarabuelo, madrastra, exnovio/a, amar, esposo/a, comprensión, hermanastro/a, prometido/a, afecto, bisnieto, apoyo, padrino</i>

5. Alimentación: Alimentos	
Compatibilidad	43/88 = 48,86%
Palabras exclusivas PCIC	<i>leche, sándwich, perejil, mayonesa, salsa, salmón, atún, gambas, azúcar, carne de cordero, jamón York, helado de chocolate, helado de fresa, helado de vainilla, tarta de manzana, tarta de crema, tarta de chocolate, especias, embutido, lomo, salchichón, chorizo, berenjena, espinacas, bizcocho, magdalena, cereza, kiwi, leche entera, descremada, desnatada, nata, margarina, yogur natural, yogur desnatado, yogur con frutas, costilla de cordero, chuleta de cerdo, pechuga de pollo, solomillo de ternera, aceite de oliva, aceite de girasol, clara de huevo, yema, cáscara</i>
Palabras exclusivas Prueba disponibilidad	<i>legumbre/s, ensalada/s, pera/s, lácteos, macarrones, pizza, fresa/s, coliflor, bollería, pimiento/s, pepino, melocotón/es, alcachofa/s, alubias, salchicha/s, puré, sandía, mermelada, pescado azul, aperitivo, comida basura, postre, cacao, vegetales, espaguetis, bonito, mandarina, carne roja, harina, frutos secos, miel, puerro, col, trigo, brócoli, carne blanca, maíz, melón, albóndigas, cítricos, entrecot, apio, caramelo, lasaña, chirimoya</i>

6. Educación: Centros e instituciones educativas	
Compatibilidad	13/21 = 61,90%
Palabras exclusivas PCIC	<i>biblioteca, escuela de ballet, escuela de música, biblioteca municipal/pública, administración, centro de recursos, aula multimedia, jardín de infancia</i>

Palabras exclusivas Prueba disponibilidad	<i>escuela, facultad, patio, internado, parvulario, centro/s de formación profesional, decanato, conservatorio</i>
--	--

8. Ocio: Deportes	
Compatibilidad	19/45 = 42,22%
Palabras exclusivas PCIC	<i>hacer ejercicio, hacer gimnasia, practicar un deporte, árbitro, entrenador, deportista, jugador, perdedor, ganador, balón de fútbol, de baloncesto, pelota de tenis, equipo, carrera ciclista, de motos, de coches, guantes de boxeo, chándal, zapatos deportivos, ganar, perder, empatar, jugar al balonmano, al béisbol, campo de fútbol, pista de tenis</i>
Palabras exclusivas Prueba disponibilidad	<i>deporte/s, patinar, pádel, montar a caballo, pescar, hacer yoga, equitación, surf, piragüismo, hacer paracaidismo, bádminton, navegar, escalada, patinaje, hacer footing, submarinismo, puenting, vela, jogging, spinning, practicar karate, competir, cricket, rugby, gimnasia rítmica, patines</i>

9. Información y medios de comunicación: Prensa escrita	
Compatibilidad	11/19 = 57,89%
Palabras exclusivas PCIC	<i>quiosco, cartelera, sección de economía, sección de cultura, agencia de fotografía, suplemento cultural, publicar/redactar una noticia, una entrevista</i>
Palabras exclusivas prueba disponibilidad	<i>noticia/s, diario/s, foto(grafía)/s, columna/s (periodística), periódico/s digital/es, prensa rosa, crónica, actualidad</i>

10. Vivienda: Partes	
Compatibilidad	13/18 = 72,22 %
Palabras exclusivas PCIC	<i>sala de estar, suelo, techo, pared, dormitorio de invitados</i>
Palabras exclusivas prueba disponibilidad	<i>piscina, balcón, comedor, patio, despensa</i>

Tabla 76. Compatibilidad PCIC y prueba de disponibilidad

Asimismo, si bien una aplicación como la realizada no puede conducir a conclusiones precisas, cabe destacar que algunos centros de interés, como *Informática y nuevas tecnologías*, han favorecido la evocación de una gran cantidad de nombres propios y extranjerismos, mientras que otros, como *La información y la publicidad* o *Economía y hacienda*, han registrado muchas palabras valorativas

del tipo *engaño, manipulación, mentiras, engañoso*, etc. Este último CI, además, ha obtenido unas puntuaciones inferiores a la media para todos los indicadores calculados, por lo que quizás convendría reformularlo de manera que resultara más fácilmente identificable.

Alcanza también puntuaciones muy bajas en todas las mediciones el CI *En comisaría*, el cual, además, no engloba todos los términos de 11.6. Servicios de protección y seguridad, donde se incluyen palabras como *bombero* o *llamar a los bomberos* (si bien esas son en realidad las únicas entradas que no se vinculan con el léxico del crimen). Por su parte, en *Las relaciones personales (familiares y no familiares)* se han registrado nombres de sentimientos como *cariño, amor, confianza, odio* o *afecto*, que podrían indicar problemas en la comprensión del enunciado<sup>223</sup>.

En definitiva, aunque la prueba diseñada requiera ciertos ajustes en relación con algunos de los centros de interés seleccionados y con su formulación, la metodología propuesta resulta válida como herramienta de delimitación del vocabulario en español como lengua extranjera. La disponibilidad así planteada posibilita que la selección léxica se realice desde criterios más imparciales, pero esto no significa que pueda servir como instrumento único de selección. Tendrá que emplearse junto con otros criterios, como el grado de semejanza formal entre las palabras de la L2 y la L1 (esto es, la atención a los cognados), las relaciones de sinonimia y antonimia (un criterio interesante para determinadas áreas temáticas como el carácter y la personalidad o las características físicas, por ejemplo) o la frecuencia léxica.

Con relación a la frecuencia, esta medida podría ser útil (junto a otras consideraciones como las necesidades particulares de cada grupo de estudiantes y el propio sentido común) para establecer una secuenciación de los distintos temas y subtemas que plantea el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. La suma de las frecuencias de las palabras más disponibles de cada

---

<sup>223</sup> También podría tratarse, sin embargo, de una agrupación legítima creada dentro de esa categoría semántica, por lo que se necesitaría una mayor experimentación para poder comprobarlo.

tema podría proporcionar una pista sobre qué ámbitos temáticos son en general más frecuentes y, en consecuencia, deberían enseñarse antes. Se trataría de un criterio subsidiario para la programación del vocabulario al que podríamos denominar “frecuencia temática”.

Así, las diez palabras más disponibles del subtema 1.1. Partes del cuerpo (*ojo, mano, brazo, cabeza, pie, pierna, nariz, boca, dedo, oreja*) suman una frecuencia temática de 50 611, de acuerdo con el diccionario de frecuencias de Davies (2006), en el que se presentan las 5000 palabras más frecuentes en español obtenidas a partir de un corpus de textos españoles e hispanoamericanos de la lengua oral, de ficción y de no ficción, integrado por veinte millones de palabras. Según este diccionario, las diez palabras más disponibles propuestas para 4.1. Relaciones familiares (*padre, hermano, madre, primo, abuelo, tío, novio, pareja, hijo, cariño*) obtendrían una puntuación de 47 416; las de 5.3. Alimentos (*carne, pescado, fruta, verdura, legumbres, pasta, tomate, ensalada, lechuga, pan*), de 5351, y las de 6.8. Material educativo y mobiliario del aula (*bolígrafo, mesa, pizarra, silla, estuche, libro, borrador, pupitre, rotulador, carpeta*), de 11 134.

Este diccionario contiene además listas de palabras frecuentes organizadas temáticamente, por ejemplo, los 50 nombres de animales de mayor frecuencia o las 60 primeras palabras que designan partes del cuerpo. La comparación de listados semejantes a estos con los obtenidos en las encuestas de léxico disponible podría ser un buen punto de partida para la determinación del léxico fundamental, que estaría formado por la combinación de las palabras más disponibles de todos los centros de interés establecidos a partir de los niveles de referencia del español y el léxico más frecuente de esas áreas temáticas, junto a los términos más frecuentes que no encajaran en esa clasificación.

#### **4.5. Resumen y conclusiones del capítulo 4**

Si bien la enseñanza de lenguas fue el ámbito en el que surgieron los primeros estudios de léxico disponible, su continuidad se vio truncada por el desarrollo



de otras líneas de investigación, fundamentalmente, la sociolingüística, al menos en España. En los últimos años, sin embargo, se ha reavivado el interés por esta aplicación de la disponibilidad, que cuenta ya con numerosos trabajos en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. En concreto, en este ámbito se distinguen dos grupos de investigaciones:

- En primer lugar, las que trabajan con hablantes extranjeros. Esta línea de investigación se inicia con los estudios de Carcedo con estudiantes de ELE en Finlandia y con el trabajo de Samper Hernández (2001a) con alumnos de diferentes nacionalidades en contexto de inmersión. Estos autores dan lugar a dos corrientes dentro de los trabajos de léxico disponible con hablantes extranjeros:
  - Los que, como Carcedo, han estudiado la disponibilidad léxica de alumnos de ELE de la misma procedencia. En este contexto, se han analizado las producciones de informantes de origen alemán (Hugo, 2003 *apud* Sánchez-Saus, 2011), egipcio (Núñez Romero, 2008a), esloveno (Šifrar Kalan, 2009 y 2014), polaco (López González, 2010), chino (Jing, 2012), islandés (Magnúsdóttir, 2012), italiano (Caggiula, 2013), turco (González Fernández, 2013), brasileño (De Zuccalà, 2014), etc.
  - Los que, como Samper Hernández (2001a), han trabajado, en España, con estudiantes de distintas procedencias: en Sevilla (Sánchez Gómez, 2006), en las universidades andaluzas (Sánchez-Saus, 2011), en Madrid (López Rivero, 2008; Pérez Serrano, 2009; Gallego, 2014), en Ibiza (López Casado, 2013), etc. Dentro de este grupo se incluyen también los estudios con inmigrantes no hispanohablantes, tanto adultos (Fernández-Merino, 2010 y 2013) como escolares (Jiménez Berrio, 2013).
- El segundo grupo está integrado por los estudios que trabajan con hablantes nativos. El léxico disponible de los hablantes nativos se ha utilizado en dos sentidos:

- Para compararlo con el vocabulario recogido en distintos manuales de español para extranjeros (Benítez, 1994; Núñez Romero, 2008b).
- Como criterio de selección del vocabulario que ha de enseñarse (Izquierdo Gil, 2003; Bombareli, 2005) o de los aspectos culturales que deberían incluir los materiales y programaciones de ELE (Wingeyer, 2014).

Todas estas investigaciones han puesto de manifiesto la utilidad del léxico disponible en la enseñanza de ELE, fundamentalmente, en dos aspectos: la evaluación de la competencia léxica de los aprendientes y la selección del vocabulario. Sin embargo, en todas ellas, aunque se aprecian variaciones que tratan de acomodar la metodología a los objetivos que persiguen, sigue habiendo un apego excesivo a los planteamientos tradicionales.

Como instrumento de evaluación, la disponibilidad léxica puede servir como prueba de dominio, de aprovechamiento o de diagnóstico de los campos nocionales en que los alumnos tienen más problemas. Sus ítems, independientes y descontextualizados, ofrecen, por un lado, una estimación del tamaño del vocabulario temático más accesible y, por otro, una medida parcial sobre su profundidad, en función de los análisis posteriores que se realicen.

Las innovaciones metodológicas que se han planteado al estudiar el léxico disponible de hablantes de ELE tienen que ver fundamentalmente con los centros de interés y con las variables extralingüísticas consideradas. En relación con los estímulos empleados, se ha tendido a reducir la nómina de dieciséis centros de interés, se ha prescindido de alguna de las áreas temáticas clásicas, se han reformulado sus títulos y se han añadido otras nuevas. Por otro lado, son muchas las variables novedosas a las que se ha atendido en estos trabajos: nivel de dominio de la L2, lengua materna, conocimiento de otras lenguas, método de enseñanza, tiempo de estancia en España, etc. De

todas ellas, la que más influencia ejerce sobre los resultados obtenidos parece ser el nivel de español.

De forma menos generalizada, se han introducido también modificaciones en el método de administración de la tarea. Por ejemplo, se han recogido las encuestas por ordenador a través de una hoja Excel (López Casado, 2013), se ha concedido un tiempo de descanso en mitad de la prueba (Jiménez Berrio, 2013) o se han incluido contextualizaciones para aclarar el significado de los centros de interés (Fernández-Merino, 2013).

Si bien el ordenador puede ser un medio lícito para la obtención del vocabulario disponible, supone una nueva modalidad en la que ha de controlarse la velocidad de tecleo de los participantes y en la que ha de estudiarse cómo evolucionan las respuestas en el tiempo concedido. Por otro lado, permitir un descanso durante la prueba interrumpe su desarrollo: puede distraer a los informantes o permitir que reflexionen sobre la tarea que están llevando a cabo. Por ello, es más aconsejable que la lista de CI a los que ha de responderse sea más reducida, que se acceda solo a un estímulo cada vez y que estos se presenten en distintos órdenes. De esta forma se mitiga la influencia de condicionantes externos, se evita que el cansancio de los informantes —en aumento a medida que avanza la encuesta— afecte siempre a los mismos centros de interés y se contrarrestan los efectos del *priming* semántico. Asimismo, tampoco parece necesario que las líneas para responder vayan numeradas.

En cuanto al uso de contextualizaciones que aclaren los contenidos por los que se pregunta, aunque legítimas desde una perspectiva pedagógica, deben emplearse con precaución y evitar que guíen en exceso la enumeración de vocablos disponibles. Las instrucciones, más o menos asociativas pero siempre coherentes con la edición, deben asimismo enunciarse en español. Antes de la prueba no debe recurrirse a la lengua materna de los participantes para que esta no interfiera en la producción de palabras en la L2.

Además, el tiempo de respuesta concedido dependerá de la modalidad de la prueba que se elija, oral o escrita, según el tipo de evaluación que se quiera realizar. De acuerdo con nuestros resultados, con estudiantes angloparlantes de nivel intermedio el lapso más adecuado es de dos minutos y medio para las pruebas escritas y de dos minutos para las orales.

Como herramienta de selección léxica, la disponibilidad se suma a la frecuencia en el grupo de criterios léxico-estadísticos relacionados con la descripción y el uso de la lengua, y presenta dos ventajas fundamentales: aporta datos de tipo sociolingüístico, dialectológico y etnolingüístico interesantes para la delimitación del léxico, y sistematiza el vocabulario en torno a áreas temáticas. Esta disposición en centros de interés resuelve en gran medida los problemas que se dan en los diccionarios de frecuencias con la polisemia y la homonimia, coincide con la que proponen los principales documentos de referencia para la enseñanza de ELE y su estructura refleja en parte la organización del lexicón mental.

La mayor dificultad de la disponibilidad aplicada a la selección del vocabulario está en la elección de los centros de interés, fundamentalmente porque para cubrir todas las áreas temáticas que ha de aprender un estudiante de ELE se necesita un número muy elevado de CI. Sin embargo, tal y como se expuso en el capítulo 1, la producción de léxico disponible se caracteriza por la evocación de sucesivas subcategorías semánticas creadas en el marco de la categoría principal, de forma que podrían plantearse campos nocionales extensos, que dieran lugar a muchas agrupaciones sobre las que llevar a cabo la selección.

No obstante, este planteamiento no resuelve totalmente el problema. La nómina de estímulos sigue siendo demasiado numerosa y alarga en exceso la duración de la prueba, especialmente si se conceden tres minutos para responder cada CI en las pruebas escritas o dos minutos y medio en las orales, de acuerdo con los resultados del capítulo 2. Por ello, se propone distribuir los centros de interés seleccionados en diferentes pruebas y aplicarlas a muestras de características sociológicas semejantes.

A partir de los 104 subtemas que recoge el *Plan curricular del Instituto Cervantes* en el inventario de nociones específicas, se ha elaborado una lista de 47 centros de interés de naturaleza heterogénea para poder captar diferentes clases de palabras. Los 47 CI se repartieron en cuatro cuestionarios (cada uno con dos órdenes de presentación de los estímulos), y fueron contestados por un total de 180 alumnos de primer curso de Filología de la Universidad de Salamanca. Para cada CI se obtuvieron, en consecuencia, 45 encuestas.

Los resultados de esta aplicación piloto se analizan cuantitativamente según el número de palabras totales, el número de vocablos, el promedio de respuestas y el índice de cohesión. A partir de la media y de la desviación típica de los tres últimos indicadores se ha creado una serie de puntos de corte que permiten agrupar los 47 centros de interés en cuatro bloques, en función de cómo se comportan con respecto a esas medidas.

Además, sobre estos listados se ha llevado a cabo una propuesta de selección léxica hasta el nivel B1, con el fin no de ofrecer un inventario de exponentes concretos, sino de comprobar si la metodología diseñada resultaba viable. Y esta tentativa ha permitido confirmar que, si bien son necesarios ciertos ajustes, pues no todos los estímulos con los que se ha experimentado han dado buenos resultados, en líneas generales, el método propuesto puede funcionar. La disponibilidad léxica se revela como un criterio básico, aunque no exclusivo, para la delimitación del vocabulario que ha de enseñarse, y, en combinación con otros, como la frecuencia, podría servir incluso para la secuenciación de los temas en las programaciones didácticas, a partir de lo que aquí se ha denominado “frecuencia temática”.



# Conclusiones

---

*¿Qué características debe tener una prueba de disponibilidad léxica que pretenda aplicarse a la enseñanza de ELE?*

Esta es la pregunta que en un primer momento motivó este trabajo. Una pregunta inicial que se fue desdoblando en otras, en torno a las cuales se han ido articulando los cuatro capítulos que lo integran.

La enseñanza de una lengua extranjera fue el campo que vio nacer los estudios de léxico disponible. Sin embargo, muchos de los problemas teóricos que presentaban aquellos primeros trabajos para su aplicación en ese ámbito no terminaron de resolverse debido, en parte, a que cambiaron los intereses de los investigadores de la disponibilidad. En los últimos años, en cambio, en un momento en el que los grandes estudios de conjunto se hallan en una fase muy avanzada de realización, se han reemprendido las investigaciones para las segundas lenguas y se han redefinido ciertos aspectos metodológicos.

En concreto, se han adaptado las variables extralingüísticas utilizadas y se han propuesto modificaciones para los centros de interés, si bien no se ha llegado, en ningún caso, a una solución definitiva. El problema radica fundamentalmente en que los cambios planteados son ajustes parciales de la metodología: por norma general, se ha tratado de combinar la adaptación a los objetivos perseguidos con el mantenimiento de la metodología tradicional, de forma que no se perjudicaran las comparaciones con otras investigaciones.

En este trabajo, el cotejo con otros estudios o sintopías se deja de lado en favor de una reforma más profunda de la metodología, una reforma razonada y cimentada en la experimentación. Con este objetivo, el primer paso consistía en profundizar en el conocimiento del proceso de evocación de léxico disponible en español como L1 y en español como L2, dado que la aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica de ELE puede contar con informantes nativos o extranjeros. Si se emplea el test de disponibilidad para la selección

del vocabulario que ha de enseñarse, los participantes serán hablantes de español como lengua materna, mientras que si se persigue la evaluación de la competencia léxica de los estudiantes, los informantes serán alumnos de ELE.

La resolución de la tarea por uno u otro tipo de informante implica diferencias en los procesos cognitivos que se activan y, consecuentemente, en el modo en que se ven condicionados por las variables metodológicas. El léxico disponible es una realidad cognitiva cuya explicación va más allá de lo estrictamente lingüístico. Por ello, su estudio se emprende, igual que en Hernández Muñoz (2005) o en Tomé Cornejo (2010), desde el paradigma interdisciplinario e integrador de las ciencias cognitivas.

Desde este marco se comprueba que, junto a la lingüística, otras disciplinas, como la psicología o la neuropsicología, se han interesado por cómo se produce el vocabulario en torno a categorías semánticas, y cuentan con pruebas similares a las de léxico disponible. Estas son: las tareas de frecuencia asociativa —empleadas en la investigación de las categorías naturales y la categorización— y las pruebas de fluencia o fluidez semántica, utilizadas en las evaluaciones clínicas y experimentales.

En cualquiera de ellas, la producción de palabras se inicia tras el reconocimiento de la categoría propuesta como estímulo. En el caso de la lengua materna, este reconocimiento consta de tres etapas, según los modelos de acceso en paralelo: una etapa preléxica, en la que se analizan las informaciones visuales o acústicas percibidas y se activan las formas semejantes; una etapa léxica, en la que se selecciona el candidato oportuno de entre todos los que han recibido activación, y una etapa posléxica, en la que se accede al sistema semántico y se desarrollan los procesos que permiten la inclusión de las palabras en enunciados.

Entonces comienza el proceso de generación de vocablos disponibles, de sentido opuesto al anterior. Según los principales modelos de acceso léxico, la identificación del estímulo provoca la activación de varios conceptos, representados como nodos unitarios e interconectados en los modelos



semánticos no descomposicionales y como haces de rasgos semánticos en los modelos descomposicionales. Desde el sistema semántico la activación se propaga al lexicón mental, de forma que en esta etapa, en la que tiene lugar la selección, el hablante se enfrenta a toda una serie de representaciones léxicas activadas. El mecanismo de selección escoge entonces al candidato que presenta un mayor grado de activación.

En este nivel se accede además a las propiedades morfosintácticas de las palabras. Para ello, algunos autores defienden la existencia de unidades de representación intermedias, los lemas, que contendrían informaciones gramaticales como el género y el número.

De acuerdo con los modelos seriales, la activación de las propiedades fonológicas u ortográficas se inicia tras la selección y codificación gramatical de la palabra. Por el contrario, los modelos en cascada sostienen que ambos procesos se solapan: todos los nodos léxicos activados propagan proporcionalmente su activación a los segmentos fonológicos correspondientes, e incluso algunos de ellos (los modelos interactivos) asumen una activación retroactiva del nivel fonológico al léxico, de manera que varios lemas se codificarían fonológicamente en paralelo.

En la tarea de disponibilidad, la selección léxica tiene lugar en un contexto en el que varias representaciones léxicas podrían ser respuestas potenciales. Es decir, ante el estímulo *Animales*, deberían recibir, en principio, la misma activación los conceptos asociados a las formas *perro*, *vaca* y *mosquito*, por ejemplo. Sin embargo, según los resultados de Hernández Muñoz (2005) y Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006), las palabras que se seleccionan en primer lugar se corresponden con las más familiares, las más típicas de la categoría y las más tempranamente adquiridas. En consecuencia, no todas las representaciones conceptuales asociadas a un centro de interés se activan con la misma fuerza.

Dado que la tipicidad y la familiaridad son variables semánticas, los ejemplos más típicos y familiares reciben más activación que los conceptos poco típicos

y familiares, y la propagan de manera proporcional a los nodos léxicos correspondientes. Las palabras adquiridas a una edad más temprana reciben entonces un plus de activación, pues la edad de adquisición ejerce su influencia, de acuerdo con la teoría más generalizada, en las conexiones entre conceptos y palabras. El candidato con un mayor grado de activación es elegido por el mecanismo de selección y, tras ser codificado fonológica u ortográficamente, se articula o escribe como el primer vocablo disponible.

Una vez producida, esta primera palabra no se desactiva automáticamente, sino que condiciona la selección de las posteriores facilitando la evocación de aquellas con las que se relaciona semántica o formalmente, esto es, por un efecto de *priming*. A medida que pasa el tiempo de respuesta, se posibilita la evocación de ejemplos más periféricos, los cuales precisan una intensa activación de la categoría a la que pertenecen para ser producidos, según el patrón de la plasticidad sináptica.

La disponibilidad léxica no es, por tanto, una cuestión exclusiva de conceptos o de formas, sino de conceptos y de formas disponibles. Aunque en un principio la motivación es semántica, a partir de la evocación del primer vocablo disponible, la selección no tiene por qué partir necesariamente del nivel conceptual: puede basarse en los nodos léxicos previamente activados que se han visto reforzados por la producción de una palabra formalmente semejante. El léxico disponible es, en definitiva, un fenómeno cognitivo complejo en cuya evocación están implicados todos los niveles de procesamiento.

Y esta complejidad del proceso se incrementa aún más cuando la tarea se resuelve en una segunda lengua. Por lo general, se asume que los hablantes bilingües poseen un único sistema semántico para las dos lenguas, pero que cuentan con representaciones léxicas específicas para cada una de ellas.

La manera en que las representaciones conceptuales se conectan con los nodos léxicos de una y otra lengua se ha puesto en relación con el nivel de dominio en la L2. Según el Modelo Jerárquico Revisado, en las primeras

etapas del aprendizaje de la L2, los hablantes se apoyan en las conexiones de las representaciones semánticas y las formas de la L1, y, a medida que van adquiriendo más competencia, se van estableciendo conexiones directas entre las formas léxicas de la L2 y el sistema semántico, de forma que se va desarrollando la capacidad de procesar las palabras de la L2 sin que medie la L1.

Sin embargo, incluso en los bilingües más equilibrados, las conexiones entre las palabras de la L1 y las representaciones conceptuales son más fuertes que para las palabras de la L2, del mismo modo que las que unen el léxico de la L2 con el de la L1 son más robustas que las que se dan en sentido inverso. En consecuencia, la traducción de la L2 a la L1 es más rápida que la de la L1 a la L2, pues esta requiere mediación conceptual.

Otra explicación para la asimetría en la traducción consiste en asumir que un nodo léxico de la L1 activa más representaciones conceptuales que la misma palabra en la L2, de forma que al traducir de la L2 a la L1, la segunda palabra tendría menos nodos activados que si la traducción se hiciera en la dirección contraria.

En cualquier caso, en los bilingües más equilibrados cada representación conceptual está conectada a sus correspondientes nodos léxicos en las dos lenguas y, según los modelos actuales, la activación de un concepto dado se propaga a ambos lexicones, sobre todo si la lengua que se está utilizando es la L2.

Entonces se produce la selección léxica, para la que se han ofrecido dos explicaciones: se consideran solo los candidatos activados de la lengua que se está usando (hipótesis de selección específica de la lengua) o, por el contrario, se consideran todas las formas activadas, pero el candidato de la lengua que no se está usando presenta una activación menor (hipótesis de selección no específica de la lengua). Esta menor activación se justifica porque existe un mecanismo inhibitorio que desactiva el nodo léxico de la lengua no pretendida o porque, en el mensaje preverbal, se incluye una especificación sobre la

lengua que se va a utilizar, de modo que el candidato de esa lengua recibe más activación desde el nivel semántico.

Como en la producción léxica de hablantes monolingües, a continuación, los modelos seriales plantean la activación exclusiva de los segmentos fonológicos pertenecientes a la palabra seleccionada, mientras que en los modelos en cascada las formas activadas en ambos lexicones envían una activación proporcional al nivel segmental.

En conclusión, el proceso de evocación de vocablos disponibles en una lengua extranjera difiere sustancialmente del que sustenta la producción en la lengua materna. Se han hallado incluso diferencias en las regiones cerebrales que intervienen en uno y otro proceso. Por ello, se propone que los factores cognitivos que predicen la disponibilidad léxica de una palabra en la L1 podrían verse alterados cuando la tarea se resuelve en la L2.

Para comprobarlo, se replantea el experimento que Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006) realizaron con hablantes nativos. Se toman las respuestas de un grupo de 43 estudiantes de ELE de nivel intermedio, de origen estadounidense y de unos 20 años de edad, a los centros de interés *Partes del cuerpo humano*, *Ropa*, *Muebles* y *Animales*. Junto a las variables cognitivas empleadas por Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006) —la edad de adquisición de la palabra en la L1, la familiaridad del concepto, la imaginabilidad, la tipicidad, la frecuencia de palabra y su longitud—, se consideran la edad de adquisición de la palabra en la L2 y el grado de semejanza formal entre la palabra de la L1 y su traducción en la L2.

En primer lugar, se comparan las puntuaciones que alcanzan las variables estudiadas en cada centro de interés y todas ellas, salvo el grado de semejanza formal entre las traducciones, difieren de forma estadísticamente significativa. Este análisis muestra, por ejemplo, que en español como lengua extranjera las palabras asociadas a la categoría *Muebles* se aprenden antes que las de *Animales*, mientras que en español como lengua materna este CI recoge los términos más tempranamente adquiridos. De manera general, estos resultados revelan

la influencia que la categoría semántica empleada como estímulo ejerce en la producción del léxico disponible e incluso en la propia determinación de lo que supone “ser disponible”.

A continuación, se lleva a cabo una serie de análisis de regresión multinivel que establecen que el índice de disponibilidad léxica en ELE con estudiantes de nivel intermedio e inglés como lengua materna está determinado por la edad de adquisición de la palabra en la L2, el grado de semejanza formal entre las traducciones y la tipicidad. La familiaridad, variable predictora de la disponibilidad en la LM, pierde significación en favor del parecido formal entre las palabras de la L1 y la L2.

Este efecto facilitador de los cognados se ha demostrado en otros ámbitos y tareas: por ejemplo, se ha comprobado que las palabras cognadas se recuerdan más fácilmente, se aprenden en menos sesiones y se traducen con más rapidez. El hecho de que además sean más disponibles puede explicarse sin dificultad si se asume un procesamiento en cascada, en el que la activación de la L1 se propaga hasta el nivel segmental, y una organización de la memoria bilingüe como la que propone el Modelo Jerárquico Revisado.

Desde estos supuestos, el estudiante se apoya en la L1 para la producción léxica en español como lengua extranjera. De este modo, si las formas de la L1 y de la L2 son semejantes, estas recibirán una activación mayor que el resto de candidatos en el nivel léxico, y ello provocará que se seleccionen antes. Además, dado que el incremento de la competencia en la L2 reduce la mediación de la L1, el grado de semejanza formal entre traducciones podría perder significación en la predicción de la disponibilidad según aumenta el nivel de dominio, especialmente en los bilingües más equilibrados.

Para cerrar este análisis, como tercer paso se examina si la edad de adquisición de las palabras en la lengua materna influye en la disponibilidad léxica de la L2. Como en otros trabajos, se concluye que el efecto de esta variable no está relacionado con la edad a la que se aprenden los vocablos, sino con su secuenciación. Por ello, si la L2 se aprende durante la infancia, el léxico

disponible será más semejante al de los hablantes nativos, pues es el orden en que se aprenden las palabras de la L2 lo que determinará su disponibilidad.

Tras describir los procesos que sustentan la disponibilidad en español como L1 y L2, así como los factores cognitivos que la determinan, se analizan los resultados y las estrategias que los hablantes nativos y los estudiantes de ELE actualizan en la tarea. Para ello se consideran las respuestas de 155 informantes a los centros de interés *Partes del cuerpo*, *Ropa* y *Animales*.

En primer lugar, se comprueba que el tipo de hablante supone una variable estadísticamente significativa para las diferencias observadas en los promedios de respuesta y en el número de repeticiones. En todos los centros de interés, los hablantes nativos producen más palabras que los estudiantes de español y también más repeticiones, lo que podría justificarse por la mayor concentración que exige la tarea de disponibilidad para los alumnos de ELE. En cualquier caso, mientras que el coeficiente de determinación indica un efecto grande del tipo de hablante en la explicación de las diferencias en el promedio, en el número de repeticiones, el tamaño del efecto es reducido: solo un pequeño porcentaje de la varianza del número de repeticiones puede atribuirse al tipo de informante.

En cuanto a las estrategias de recuperación del material léxico, en ambos grupos se contabilizan las siguientes: número de agrupaciones, tamaño de las agrupaciones, tamaño medio de las agrupaciones y número de saltos entre subcategorías. Tanto en el grupo de hablantes nativos como en el de hablantes de ELE, el número de agrupaciones, el tamaño de las agrupaciones y el número de saltos correlacionan positiva y significativamente con el promedio de respuestas alcanzado. Entre los nativos, además, el tamaño medio de las agrupaciones adquiere igualmente significación, pero esta variable contribuye mucho menos que el resto en la predicción del número de respuestas por informante.

A continuación, se comparan las estrategias organizativas que ambos grupos de participantes han puesto en marcha durante la prueba. Los resultados

muestran que los nativos son capaces de crear más agrupaciones y más extensas, y poseen una mayor habilidad para la realización de saltos entre subcategorías. Sin embargo, aunque estos hablantes llevan a cabo más saltos, esta estrategia es más potente en la producción de los alumnos de español, donde explica en torno al 74% de la varianza en el número de respuestas frente al 55,8% en el caso de los nativos. Mientras que los bilingües se apoyan más en la realización de saltos para compensar sus deficiencias léxicas, la evocación en la lengua materna está más ligada a la creación de *clusters*, una estrategia que depende de un proceso automático de la memoria semántica.

Además, los datos revelan diferencias en las estrategias que se producen en los distintos centros de interés estudiados, de lo que se desprende que las características intrínsecas de las categorías semánticas empleadas como estímulo pueden condicionar las estrategias que se actualizan. Podría defenderse que hay centros de interés, por ejemplo, más propicios a la creación de subcategorías, bien porque se han aprendido de esa forma, porque sus referentes se organizan así en el mundo real o porque sus ejemplares pueden repasarse visualmente durante la tarea, como sucede con las partes del cuerpo o las prendas de vestir.

Tras la descripción del proceso de evocación del léxico disponible en la L1 y en la L2, el capítulo siguiente se centra en los factores metodológicos que lo condicionan. En primer lugar se aborda la modalidad de la prueba (oral o escrita), concebida tradicionalmente como una simple variante para la recogida de datos, cuando ambos procesos de producción difieren sustancialmente en las últimas fases de la emisión.

Para la escritura se plantea la existencia de dos rutas que trabajan simultáneamente: una ruta directa o léxica (en la que la escritura se basa en la activación del léxico ortográfico más frecuente) y una ruta fonológica o subléxica (en la que los fonemas se convierten en grafemas según las reglas de la lengua). Ambas rutas confluyen en el denominado almacén grafémico, en el que la palabra se mantiene activada mientras se van escribiendo sus letras constituyentes. En el caso de las palabras habladas, la representación fonémica

seleccionada se retiene también en un almacén temporal de la memoria de trabajo (el retén o *buffer* fonémico) según se accede a las rutinas articulatorias pertinentes. Sin embargo, dado que estas son más breves que las que permiten la escritura, las palabras orales necesitan permanecer activadas durante menos tiempo que las escritas.

El hecho de que los patrones motores de la escritura sean más lentos que los procesos fonoarticulatorios puede repercutir en una mayor cantidad de respuestas orales que escritas cuando se concede el mismo tiempo para responder un centro de interés. No obstante, la comparación de 40 encuestas escritas y 40 orales realizadas por hablantes nativos, y de 43 escritas y 32 orales contestadas por hablantes de ELE revela que el número de palabras producidas al cabo de cuatro minutos no difiere significativamente en función de la modalidad de la prueba, igual que en los estudios de Hernández Muñoz (2005, 2010), en los que se concedió un tiempo de respuesta de dos minutos.

Dado que no existen diferencias cuantitativas entre ambas modalidades, se comprueba si las divergencias se dan en el plano cualitativo. Para ello, primero se calcula la intersección entre el conjunto de términos orales y el conjunto de términos escritos producidos por los hablantes nativos y se compara con la intersección de las respuestas de los hablantes de ELE para ambas modalidades. En los dos grupos de informantes se halla una compatibilidad relativamente alta entre el léxico disponible oral y escrito, especialmente en el CI *Partes del cuerpo*, en el que la coincidencia supera el 70% en todos los participantes. Además, entre los informantes extranjeros la compatibilidad de las respuestas orales con las escritas es mayor que entre los españoles, lo que podría reflejar una pérdida de la espontaneidad de la producción oral en este tipo de hablantes.

Asimismo, para analizar la influencia de la presencia del investigador en los resultados obtenidos, parte de las respuestas orales se recogieron mediante un ordenador y parte de forma tradicional, a través de una grabadora. En el primer caso, los participantes leían las instrucciones de la prueba en la pantalla del ordenador y sus respuestas se grababan por medio de un micrófono.



La hipótesis planteada es que, en la variante sin intervención del encuestador, la producción oral se asemejaría más a la escrita, ya que permitiría que los participantes se abstraieran de los patrones de una interacción y fueran más conscientes de que se trata de una tarea experimental. Sin embargo, al comparar los vocablos disponibles escritos con los orales recogidos con la grabadora, por un lado, y con los recopilados a través del ordenador, por otro, se obtiene una compatibilidad desigual en los distintos centros de interés y en los dos grupos de informantes. La falta de seguimiento de la tarea favorece que algunos participantes logren una mayor concentración, según se preveía, pero al mismo tiempo otros se sienten menos coartados a la hora de producir respuestas o comentarios al margen de la encuesta.

En cuanto al número de repeticiones, tampoco se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el número de palabras repetidas en la prueba oral y en la escrita en ninguno de los grupos de informantes. No obstante, estos resultados pueden haberse visto contaminados por la presentación del cuestionario escrito. Cada CI quedaba dividido en dos páginas, de forma que se dificultaba la revisión de los términos ya evocados y, consecuentemente, se favorecía la generación de repeticiones.

Además, para completar el análisis cualitativo del léxico disponible oral y escrito, se enfrentan las estrategias que los hablantes nativos y los hablantes de ELE ponen en marcha en una y otra modalidad, y no se encuentran divergencias importantes. Se intuye, sin embargo, una predominancia del número de saltos en las encuestas escritas, que se explicaría por las propiedades inherentes a esa modalidad: como los procesos de recuperación de memoria son más largos en la producción de palabras escritas, se originan más interferencias entre las subcategorías evocadas y esto da lugar, en el recuento, a un mayor número de saltos.

A continuación se analiza la influencia que ejerce en los resultados el tiempo concedido para contestar cada centro de interés. En todas las pruebas realizadas se concedió un tiempo de respuesta de cuatro minutos. En las escritas, el cuestionario contenía ocho columnas numeradas y, cada treinta

segundos, se pedía a los informantes que siguieran anotando sus respuestas en la columna siguiente. Esto permitió medir la cantidad de palabras generadas en cada intervalo temporal de 30 segundos en las encuestas escritas, además de en las orales.

Tanto en el grupo de nativos como en el de estudiantes de ELE, el tiempo de respuesta influye significativamente en la cantidad de palabras evocadas. En ambos casos, la producción de léxico disponible dibuja una curva de tendencia negativa, con una fuerte caída en los primeros estadios de la emisión y una posterior estabilización del descenso.

En contra de lo esperado, las líneas que describen la evolución de las respuestas de los hablantes de ELE discurren de forma paralela a las de los hablantes nativos. Aunque estos evocan más términos en todos los intervalos temporales, la distribución de sus respuestas en el tiempo muestra una trayectoria similar a la de los estadounidenses. La disponibilidad léxica en L1 y L2 presenta, por tanto, una evolución semejante, pero los hablantes nativos son más eficientes, lo que concuerda con las conclusiones de otros trabajos con pruebas que requieren también el acceso al vocabulario y la recuperación del material léxico.

Tampoco difiere significativamente la evolución de las respuestas que se dibuja en los tres centros de interés estudiados (*Partes del cuerpo, Ropa y Animales*). La razón puede estar en que las tres categorías presentan una estructura interna similar.

Sí que se obtienen importantes divergencias, en cambio, cuando se examina la distribución temporal de las respuestas en cada modalidad de la prueba. Los resultados anteriores referidos al léxico disponible oral y escrito se matizan cuando se atiende a la vez al tiempo concedido para contestar. La modalidad de la prueba sí que resulta una variable estadísticamente significativa en relación con la generación de vocablos disponibles, pero se ve condicionada por el tiempo de respuesta.

En las primeras etapas de la emisión, la producción oral es significativamente superior a la escrita (pues los procesos de memoria son más lentos en la escritura), pero ambas se van igualando a medida que pasa el tiempo. En el grupo de hablantes nativos, la producción de ambas modalidades deja de presentar diferencias estadísticamente significativas a partir de los dos minutos y medio, y en el de hablantes de ELE, en el que el tamaño del vocabulario es más reducido, a partir del minuto y medio. El hecho de que nuestros resultados no coincidan con los de Hernández Muñoz (2005, 2010), quien no encontró diferencias entre los promedios de respuestas orales y escritas con un margen temporal de dos minutos, puede apuntar a que existen distintos patrones de evocación en función del centro de interés, o bien a un comportamiento más reflexivo de nuestros informantes, los cuales se enfrentaban a un margen temporal muy amplio.

Si tanto el tipo de informante como el canal utilizado condicionan la disponibilidad léxica, el límite temporal concedido para responder ha de estar necesariamente vinculado a esos dos factores. Por ello, se lleva a cabo toda una serie de comparaciones múltiples, para cada grupo de informantes y para cada modalidad, entre los promedios alcanzados en cada intervalo de 30 segundos. De esta forma se identifica el límite temporal en el que la cantidad de palabras generadas deja de presentar diferencias estadísticamente significativas con respecto a las palabras generadas en los intervalos sucesivos.

Así, para los adultos-jóvenes hablantes nativos de español ese lapso se corresponde con los tres minutos si la prueba de disponibilidad es escrita y con los dos minutos y medio si la prueba es oral. En esos márgenes temporales los participantes ya habían generado más del 83% del total de palabras. En el caso de los hablantes de ELE de origen estadounidense y de unos veinte años de edad, las diferencias en los promedios pierden significación a partir de los dos minutos y medio en la prueba escrita y de los dos minutos en la oral. La cantidad de palabras que generaron en esos lapsos supera el 86% de la producción total.

Junto a la modalidad de la prueba y el tiempo para responder, la propia presentación de la encuesta y la forma en que se aplica pueden condicionar los resultados obtenidos. Por norma general, los cuadernillos empleados en las pruebas escritas contienen, en cada página, el título de tres centros de interés, seguidos de una serie de líneas numeradas. Esta disposición de los materiales influye en los resultados en dos sentidos: por un lado, permite que los informantes tengan acceso a las categorías antes de tiempo y, por otro, el número de líneas puede condicionar la cantidad de ejemplos anotados. Para evitar estos problemas, se recomienda prescindir de los números de línea e incluir un solo campo nocional en cada página, o bien enunciar en voz alta cada categoría en el momento en que debe ser respondida.

Asimismo, el orden en que se presentan los estímulos altera también la disponibilidad de los vocablos. Por una parte, en los CI próximos y de temática similar, los participantes tienden a repetir los términos que ya han actualizado por un efecto de *priming* semántico, y, por otra, la secuenciación fija de los estímulos provoca que el cansancio de los informantes (que aumenta progresivamente conforme avanza la prueba) afecte siempre a los mismos centros de interés. Por ello, se propone la creación de varios modelos de cuestionario, con los siguientes requisitos: presentar una ordenación diferente de los campos nocionales, separar adecuadamente las categorías semánticamente relacionadas y combinar los estímulos de acuerdo con su dificultad.

Otros factores que condicionan la emisión de vocablos disponibles son el momento y el lugar en que se celebra la prueba. Algunos centros de interés, como *Ropa*, se muestran especialmente sensibles a la influencia de la época del año en que se realiza la encuesta, y el entorno altera también los resultados de algunos campos como *La escuela* o *Profesiones y oficios*. Asimismo, la situación en que se desenvuelve la tarea puede hacer que esta se perciba como una prueba académica, de forma que se propicie un vocabulario más técnico y formal, al tiempo que se reprimen los dialectalismos, coloquialismos, vulgarismos, términos malsonantes, etc.

El grado de formalidad del léxico disponible parece elevarse también en las encuestas que administra el profesor de los informantes en lugar del investigador, pues este supone un elemento distanciador, que marca la diferencia entre lo estrictamente académico y otro tipo de actividades. La propia presencia del investigador podría repercutir en los resultados, sobre todo en las pruebas orales, en las que el entrevistado busca constantemente su aprobación o sus observaciones. Sin embargo, tras comparar los promedios alcanzados por los hablantes nativos y los hablantes de ELE en las pruebas orales con ordenador y con grabadora, así como el número de repeticiones generadas, se concluye que la presencia o ausencia del investigador durante el desarrollo de la tarea oral no repercute en esos indicadores, como tampoco favorecería una mayor compatibilidad de los datos orales con los escritos.

Sí que resultan decisivas, en cambio, las instrucciones para la prueba. Estas pueden ser inclusivas (las que solicitan los términos pertenecientes a un determinado campo nocional) o asociativas (las que solicitan los términos relacionados con el estímulo propuesto). Con estas últimas se amplía el abanico de posibles asociaciones y se permite la entrada de lexías de categorías gramaticales diferentes al sustantivo concreto. En cualquier caso, las instrucciones deben considerar la finalidad de la investigación. Un interés pedagógico o descriptivo, por ejemplo, podría justificar la adición de contextualizaciones o aclaraciones que guíen la emisión, mientras que una perspectiva psicolingüística deberá rechazar cualquier manipulación añadida del proceso de evocación.

La aplicación posterior que se pretenda dar a los listados será también la responsable de muchos de los criterios que se establezcan para su edición. El enfoque dictará si se unifican o no las variantes morfológicas, si se excluyen o no las marcas comerciales o los nombres propios, qué términos se consideran errores, etc. En todo caso, los criterios fijados habrán de ser consecuentes con los objetivos perseguidos y con las instrucciones que se proporcionaron.

En el tercer capítulo se aborda el aspecto de la prueba que mayor impacto causa sobre el léxico disponible: los centros de interés. Se revisan las críticas

que han suscitado los dieciséis CI tradicionales y las propuestas de mejora que se han planteado, y se analizan desde su condición de categorías semánticas bajo el paradigma cognitivo.

Los problemas que presentan los centros de interés clásicos tienen que ver con la forma en que se enuncian, con su número, con su alcance y delimitación, y con los resultados cuantitativos y cualitativos que proporcionan.

Así, algunos enunciados tradicionales, como *Calefacción e iluminación*, se corresponden con ámbitos lejanos para los estudiantes preuniversitarios que suelen integrar las muestras. Otros, como *Trabajos del campo y del jardín*, dan lugar a confusiones en su interpretación: algunos informantes entienden *trabajos* como *profesiones* y actualizan términos como *agricultor*, *ganadero* o *jardinero*. Asimismo, a pesar de que en buena parte de los centros el título se vincula directamente con el tipo de términos requeridos, hay algunos, principalmente el 10 *La ciudad* y el 11 *El campo*, que tienen un carácter más asociativo. Y en cuanto a los enunciados formados por dos o más sintagmas coordinados, como *Alimentos y bebidas*, favorecen un efecto de *priming* que consiste en que el informante tiende a responder primero a la última categoría que ha visto u oído, de manera que si se alterara el orden de los sintagmas cambiaría también el lugar y la frecuencia de emisión de los vocablos.

Por otro lado, se ha señalado que los dieciséis centros de interés tradicionales son insuficientes para captar el léxico disponible de todas las parcelas temáticas en que se divide nuestro mundo y han sido tachados de excesivamente universalistas. Este carácter universal, sin embargo, presenta la ventaja de que permite obtener un vocabulario interesante para cualquier hablante, independientemente de su lengua y cultura, si bien esto no niega el beneficio de incorporar centros más particulares que reflejen las peculiaridades de la comunidad estudiada.

Por lo que respecta a su alcance, los centros de interés tradicionales difieren considerablemente en la cantidad de asociaciones que propician y, mientras

que algunos investigadores los consideran demasiado amplios y proponen que se precisen más, otros los tachan de ser muy restrictivos y se muestran partidarios de categorías más abiertas que permitan la evocación del léxico asociativo.

Otro aspecto que se ha criticado con relación a los centros de interés tiene que ver con el hecho de que un mismo vocablo pueda actualizarse ante distintos estímulos. No obstante, esta repetición refleja una característica inherente al sistema léxico: las palabras, con el mismo significado o con otro en el caso de los términos polisémicos, pertenecen simultáneamente a varios dominios léxicos y en cada uno presentan una disponibilidad. Ahora bien, esta característica derivada de la interrelación de las categorías semánticas se ve potenciada, por un fenómeno de *priming*, cuando en la encuesta aparecen muy próximos entre sí estímulos vinculados semánticamente.

Por otra parte, los estudios de disponibilidad léxica, como los de frecuencia asociativa en el ámbito de la psicología, revelan que se da una proporción intercategorial constante en el número de respuestas evocadas, el número de palabras diferentes y el índice de cohesión (o el índice de diversidad en los trabajos de frecuencia asociativa). Es decir, en todas las investigaciones se descubren centros de interés especialmente cerrados y productivos, o viceversa, aun cuando las diferencias metodológicas pueden influir en esos indicadores. Y desde un punto de vista cualitativo, los estímulos seleccionados se consideran además los principales responsables de una de las mayores limitaciones de la disponibilidad: la carencia, en los listados, de clases de palabras diferentes del sustantivo concreto.

Las propuestas de los distintos investigadores han tratado de solventar o mitigar los problemas descritos, ya sea con la modificación de algunos enunciados, con la incorporación de nuevos campos nocionales, con la supresión de algunos centros clásicos, con la redefinición del propio concepto de centro de interés o con la precisión de las áreas temáticas consideradas demasiado amplias.

Entre los cambios efectuados en los títulos de los centros de interés se distinguen los que no tienen una gran repercusión en los resultados, puesto que suponen meras reformulaciones (como *Juegos y diversiones* en vez de *Juegos y distracciones*), y los que añaden nuevas referencias temáticas, prescinden de parte del enunciado, invierten el orden de las categorías que lo componen o alteran el nivel de inclusividad de la categoría. Las modificaciones de este segundo grupo afectan a la disponibilidad de los términos evocados: amplían o restringen el alcance de las asociaciones que propicia el estímulo, o hacen que, por un efecto de *priming*, ejemplos periféricos de una categoría pasen a nombrarse frecuentemente y en las primeras posiciones o que ejemplares centrales bajo un rótulo pasen a ser secundarios. Esto es lo que sucede, por ejemplo, con *Ropa y complementos* frente a *Ropa* o con los términos relacionados con la iluminación en *Calefacción e iluminación* frente a *Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto*, donde además se añade una nueva área temática.

A partir de la clasificación elaborada por Hernández Muñoz (2005) según el nivel de inclusividad de los centros de interés, se crea una nueva en la que se incluyen aquellas modificaciones de los enunciados que causan cambios en su inclusividad. Así, *Partes del cuerpo* se juzga como un centro inclusivo, dado que sus miembros muestran una relación de pertenencia estricta a la categoría (*El brazo es una parte del cuerpo*), pero su reformulación como *El cuerpo humano* se define como un estímulo relacional, pues responde a la proposición “X está relacionado con Y”: *El ADN está relacionado con el cuerpo humano*.

Por su parte, con la adición de nuevos campos semánticos se ha pretendido captar el léxico ausente en los listados que trabajan con los 16 CI tradicionales. Esto es, el léxico disponible de ámbitos no considerados, como el tiempo atmosférico; el léxico de áreas temáticas que representan recientes intereses humanos o preocupaciones sociales, como internet o el terrorismo; palabras de categoría gramatical diferente al sustantivo (*Acciones cotidianas*); vocablos que reflejan las peculiaridades geográficas o sociales de la comunidad estudiada (*El olivo y el aceite*), o el vocabulario especializado de determinados sectores sociales (*Patologías*).



En los trabajos en los que se ha prescindido de algunos de los CI contemplados por Gougenheim y sus colaboradores, la decisión se justifica por los objetivos concretos de la investigación o por los resultados que han proporcionado en otros estudios. Los campos nocionales que se desechan con mayor frecuencia son *06 Objetos colocados en la mesa para la comida*, *09 Calefacción e iluminación* y *13 Trabajos del campo y del jardín*.

Por otro lado, algunos autores, como Galisson (1979), han planteado cambios en la propia concepción del centro de interés. Para este autor, los centros de interés deberían sustituirse por los temas de predilección, que define como los dominios de la experiencia que el individuo usa como lugar de intercambio privilegiado o sobre los que ejerce de forma preferente su reflexión. En lugar de ser fijados por el investigador, los temas de predilección se obtienen a través de una encuesta que se aplica sobre una muestra semejante a la que se va a entrevistar después, para que resulten más motivantes.

Otras propuestas están relacionadas con el deseo de trabajar con centros de carácter más o menos difuso. En este sentido, algunos autores han precisado algunos centros considerados demasiado amplios efectuando parcelaciones en su interior. Por ejemplo, Chaves (1979) divide el CI *Jeux et distractions* del *Français Fondamental* en *Sports*, *Sports et installations sportives* y *Spectacles*. Sin embargo, no está clara la conveniencia de trabajar con centros demasiado cerrados, pues con ello se perdería gran parte del léxico asociativo, susceptible de interesantes análisis.

Tras la revisión de los problemas teóricos que presentan y de las distintas propuestas de mejora, los centros de interés se analizan desde el paradigma cognitivo, en concreto, desde el marco de la categorización, ese proceso mental de organización del pensamiento que nos permite clasificar la información obtenida a partir de la aprehensión a la realidad y dar sentido a la experiencia.

Desde esta perspectiva se comprueba que los estímulos temáticos con los que tradicionalmente ha trabajado la disponibilidad responden a categorías

semánticas de naturaleza dispar. A partir de la taxonomía elaborada por Hernández Muñoz (2005) se han establecido cinco tipos de centros de interés según su naturaleza interna. El modelo que mejor da cuenta de la estructura de la mayoría de CI es la teoría de prototipos, principalmente en su versión estándar, pero se hace necesario recurrir además a propuestas teóricas auxiliares. Junto a la teoría de prototipos, sustentan esta clasificación de la estructura interna de los CI el enfoque clásico, la teoría de los ejemplares (*the exemplar view*), el enfoque del conocimiento (*the knowledge approach*), trabajos complementarios de autores como Lakoff y la teoría de esquemas.

El enfoque clásico de las condiciones necesarias y suficientes explica debidamente la organización interna del centro de interés *01 Partes del cuerpo*. La estructura de este campo nocional es la de una categoría bien definida. Sus miembros poseen una serie de rasgos definitorios que permiten emitir juicios tajantes y claros sobre la pertenencia de un ejemplo a la categoría. Esta pertenencia es una cuestión de todo o nada: si y solo si el ejemplar puede localizarse en la anatomía humana pertenece a la categoría *Partes del cuerpo*. Se trata, por tanto, de una entidad con fronteras claramente delimitadas, en la que todos los miembros presentan el mismo estatus: *mano* forma parte de la categoría igual que *pie*, aunque podamos asignarles distintos valores de tipicidad. Estas características favorecen que sea un centro de fácil edición y que resulte uno de los más cerrados y productivos en cuanto al promedio. Los informantes no dudan en sus respuestas ni tardan en comenzar a escribir porque se hallan ante una categoría con límites precisos. Además, a esto se suman dos circunstancias favorables: el cuerpo humano es un tema estudiado en clase y es un área temática en la que resulta sencillo poner en marcha estrategias de evocación del léxico a partir de la observación del propio cuerpo o el del compañero.

El grupo de las categorías naturales, cuya estructura se corresponde con la que plantean el modelo de prototipos y el enfoque de ejemplares, engloba ocho de los dieciséis centros de interés clásicos: *La ropa*, *Los muebles de la casa*, *Alimentos y bebidas*, *Calefacción e iluminación*, *Medios de transporte*, *Trabajos del campo y del jardín*, *Los animales* y *Profesiones y oficios*. Todas ellas presentan límites difusos y entre

sus miembros se distinguen grados de centralidad: así, *perro* sería un ejemplo más idóneo de la categoría *Animales* que *pulga* o *mejillón*. Sin embargo, este grupo es el más heterogéneo en relación con los resultados cuantitativos que proporcionan los centros que lo integran.

Se componen de un único CI el grupo de las categorías derivadas de metas (*goal derived categories*) y el de las categorías radiales, estudiadas desde el enfoque del conocimiento (*the knowledge approach*), que asume que los conceptos se representan y organizan según las teorías del mundo que poseen las personas.

El grupo de las categorías derivadas de metas se corresponde con el que Hernández Muñoz (2005) denominó *categorías ad hoc* y comprende el CI *Objetos colocados en la mesa para la comida*. Ambos tipos fueron propuestos por Barsalou (2010) y coinciden en que se organizan internamente en función de un objetivo: en este caso, servir al desarrollo de una comida. La diferencia radica en que las categorías *ad hoc* se construyen en el momento, por lo que no se hallan fijadas en la memoria, mientras que las categorías derivadas de metas son categorías *ad hoc* altamente familiares y consolidadas en la memoria a largo plazo. *Objetos colocados en la mesa para la comida* se considera, por tanto, una *goal derived category* fijada en la memoria tras su uso repetido en un evento cotidiano como es poner la mesa, y ello implica una activación más sencilla de los términos que la integran, puesto que no es necesario construirla en el momento de respuesta.

El CI *Calefacción e iluminación* presenta la misma organización interna cuando se interpreta como *cosas que sirven para calentar e iluminar*, pues son esos objetivos los que aglutinan los ejemplares evocados. Sin embargo, eso no deja de ser una ser la interpretación personal de algunos informantes y las categorías que se proponen son en realidad categorías naturales, excepto en los trabajos en que se añade *medios de airear un recinto*, donde sí se incorpora una categoría *ad hoc*.

Por su parte, *Juegos y distracciones* (o *diversiones*) es el único centro de interés que se considera una categoría radial. En este campo nocional pueden distinguirse

varios subgrupos (juegos de mesa, juegos de pelota, juegos infantiles, de cartas, etc.), unos más centrales que otros, que se vinculan por semejanza de familia, lo que quizás motive, entre otras razones, que este centro de interés supere la media de vocablos en prácticamente todas las investigaciones.

El último grupo de centros de interés que se establece es el de los esquemas. Los esquemas se definen como estructuras mentales construidas a partir de experiencias pasadas, formadas por partes fijas y partes variables, que nos permiten adaptarnos a las nuevas situaciones a las que nos enfrentamos al servir como modelo para su interpretación. Entre los centros de interés empleados tradicionalmente en los estudios de disponibilidad, presentan una organización esquemática *La cocina* —sin tener en cuenta *sus utensilios*—, el 08 cuando lleva por título *La escuela* —sin incluir *muebles y materiales*—, *La ciudad*, *El campo* y *Partes de la casa (sin los muebles)*. Estos CI aluden a un tipo concreto de estructuras esquemáticas o marcos: los *esquemas visuales* en la terminología de De Vega (1995) o las *escenas* para Mandler (1984). Estos son los esquemas que contienen la información relativa a los elementos y las relaciones que caracterizan un lugar, de forma que nos permiten reconocerlo como una biblioteca, un parque, etc.

Cuando entramos en una escuela, por ejemplo, esperamos encontrar aulas, pupitres, pizarras..., y nos sorprendería que esos elementos no estuvieran, pues forman parte del esquema que tenemos almacenado en nuestra memoria y que usamos al enfrentarnos a una nueva situación. En la prueba de disponibilidad, los informantes reconstruyen el marco entero y van anotando su información fija (*aulas, pupitres* o *pizarras*, en el caso de la escuela) y, en las partes variables, recurren a la información por defecto del marco o al recuerdo de lugares concretos (*crucifijo, fluorescentes*). Se evocan escenas más específicas (*conserjería, clase, gimnasio*), agentes (*profesor, alumno, director*), acciones (*estudiar, aprender*) y sensaciones y sentimientos asociados al marco en cuestión (*aburrimiento, agobio*).

Además, una característica fundamental de los esquemas es que se organizan en jerarquías: cada marco integra otros más elementales y, al mismo tiempo,

forma parte de otros más generales. Así, *La cocina* resulta el esquema más concreto frente a *La ciudad* y *El campo*, que son los más generales, y esto se relaciona con los resultados que proporcionan. *La ciudad* y *El campo* superan la media de respuestas por informante y de vocablos en prácticamente todas las investigaciones. Los encuestados pueden escoger entre los múltiples subesquemas que componen esos marcos, por lo que no tienen dificultad en registrar numerosas y variadas voces. En cambio, *Partes de la casa (sin los muebles)* no logra superar la media de respuestas por informante ni la de vocablos en ninguno de los trabajos, pues ese título restringe las asociaciones a las escenas concretas que forman parte del marco de la casa: el salón, la cocina, la sala, etc.

Para comprobar si, en efecto, el tipo de categoría empleada como estímulo influye en los resultados obtenidos, según se ha ido exponiendo, se analizan las respuestas proporcionadas por 40 hablantes nativos de español, estudiantes de primer curso de Filología, a los centros de interés *Partes del cuerpo*, *Ropa*, *Animales*, *Juegos*, *La escuela* y *Objetos colocados encima de la mesa para la comida*, junto al guion o *script* *Ir a la consulta del médico*. Se lleva a cabo un análisis de la varianza de un factor y este determina que, tal y como se preveía, los promedios de respuesta varían de manera significativa en función del tipo de estímulo propuesto.

Sin embargo, al observar entre qué centros de interés se dan diferencias significativas, se concluye que para la explicación de la variabilidad en los promedios, como en el resto de indicadores cuantitativos, es preciso considerar también otros factores. Se apuntan los siguientes:

- La extensión o dimensión de la categoría. Esto es, el número de ejemplares que incluye.
- La edad a la que fue adquirida. En los corpus de léxico inicial, las primeras palabras registradas pertenecen a categorías cerradas y productivas en cuanto al promedio. Esto podría indicar un acceso más eficaz al núcleo de la categoría, que se habría configurado durante la

infancia y que sería común para la mayoría de participantes, lo que concuerda con el planteamiento de Ghyselinck, Custers y Brysbaert (2004). Según estos autores, las categorías se organizan en torno a un núcleo central constituido por los ejemplos aprendidos a una edad más temprana a los que posteriormente se van uniendo nuevos elementos de la categoría.

- Nivel de abstracción y conocimiento de la categoría. De acuerdo con la tesis de Reynolds y Paivio (1968) y de Taylor (1969) (*apud* Paivio, 2007:107), el grado de concreción o abstracción de las palabras – estímulo condiciona la rapidez, la longitud y la fluidez de las respuestas verbales de los participantes. Así, cuando la categoría alude a una realidad abstracta, o desconocida, disminuye el promedio de respuestas (pues los informantes tienen problemas para identificar sus miembros), pero se actualizan más palabras diferentes (porque las fronteras son más borrosas). Como consecuencia, desciende su índice de cohesión.
- Tipo de conceptos que la integran. Según la explicación de la estructura conceptual (*the conceptual structure account*) los conceptos de los distintos dominios difieren de manera sistemática a razón del número de rasgos que presentan, su distintividad, la correlación que existe entre ellos y el tipo de rasgo en relación con las variables anteriores. Por tanto, a pesar de que algunos centros de interés poseen una organización interna semejante, si sus conceptos pertenecen a dominios diferentes, tendrán una estructura dispar y se activarán de manera desigual.

Dadas estas divergencias entre los centros de interés, se plantea que el intervalo de tiempo en que las respuestas dejan de presentar diferencias estadísticamente significativas podría variar en función del tipo de categoría. Para comprobarlo se analizan las respuestas de 40 informantes a la categoría bien definida *Partes del cuerpo*, a las categorías naturales *Ropa* y *Animales*, a la categoría radial *Juegos*, al esquema *La escuela*, a la categoría derivada de una

meta *Objetos colocados encima de la mesa para la comida* y al guion *Ir a la consulta del médico*.

El recuento del número de entradas anotadas en cada intervalo de treinta segundos revela dos patrones de evocación. En *Partes del cuerpo*, *Ropa*, *Animales* y *Objetos colocados encima de la mesa para la comida* el acceso es más rápido: se actualizan muchas palabras en los primeros estadios, la producción cae bruscamente y posteriormente se estabiliza. En cambio, en *Juegos*, *La escuela* e *Ir a la consulta del médico*, no se da un descenso repentino: las respuestas van disminuyendo progresivamente conforme avanza el tiempo para contestar.

Sin embargo, a pesar de esas diferencias, los análisis estadísticos muestran que en todos los centros de interés la producción de vocablos disponibles deja de variar significativamente a partir de los tres minutos. Tan solo en *La escuela*, un esquema general, con múltiples asociaciones posibles, podría considerarse que el lapso fuera de tres minutos y medio.

Por otro lado, desde una perspectiva cualitativa, el aspecto básicamente nominal que presentan los listados se ha puesto en relación con la preeminencia cognitiva que esta clase de palabras ha manifestado en otros ámbitos y tareas, además de con el tipo de enunciado del centro de interés y con las instrucciones para la prueba. Se ha demostrado que los sustantivos, especialmente los concretos, se aprenden antes y con más facilidad, se adquieren a una edad más temprana y son más resistentes al daño cerebral que otras clases de palabras. No obstante, esto no significa que la disponibilidad esté necesariamente limitada a la obtención de nombres concretos: el uso de ciertas categorías semánticas, como los esquemas o los guiones, favorece la actualización de nombres abstractos, adjetivos y verbos disponibles.

Una vez analizado el proceso de evocación del léxico disponible y los factores cognitivos y metodológicos que lo determinan, en el capítulo cuarto se aborda su aplicación a la evaluación y selección del vocabulario en español como lengua extranjera. En primer lugar, se revisan los trabajos que han utilizado la

disponibilidad en ese ámbito y se distinguen dos grupos: los trabajos con hablantes nativos y los trabajos con hablantes extranjeros.

El léxico disponible de hablantes nativos de español se ha empleado en este campo con dos objetivos: compararlo con el vocabulario propuesto en distintos manuales de español para extranjeros (Benítez, 1994; Núñez Romero, 2008b) y seleccionar el vocabulario o los aspectos culturales que deben enseñarse (Izquierdo Gil, 2003; Bombareli, 2005; Wingeyer, 2014).

Entre los estudios con hablantes extranjeros, se distinguen a su vez dos tendencias. De un lado se encuentran los trabajos que analizan la disponibilidad léxica de estudiantes de ELE del mismo origen, tal y como hizo Carcedo (2000b) en Finlandia y, de otro, los que, igual que Samper Hernández (2001a) en Salamanca, estudian el léxico disponible de alumnos de ELE de diversas procedencias. Al primer grupo pertenecen las investigaciones en Egipto (Núñez Romero, 2008a), Eslovenia (Šifrar Kalan, 2009 y 2014), Polonia (López González, 2010), China (Jing, 2012), Islandia (Magnúsdóttir, 2012), Italia (Caggiula, 2013), Brasil (De Zuccalà, 2014), etc. El segundo cuenta con trabajos en Andalucía (Sánchez Gómez, 2006; Sánchez-Saus, 2011), en Madrid (López Rivero, 2008; Pérez Serrano, 2009; Gallego, 2014) o en Ibiza (López Casado, 2013), y en él se incluyen también los estudios que analizan la disponibilidad léxica de inmigrantes no hispanohablantes (Fernández-Merino, 2010 y 2013; Jiménez Berrio, 2013; Herreros Marcilla, 2014).

Como herramienta para la evaluación de la competencia léxica en ELE, la disponibilidad puede emplearse como una prueba de dominio, para medir el nivel de los estudiantes; una prueba de aprovechamiento, para estimar si se han asimilado los contenidos o los objetivos previstos, o una prueba de diagnóstico, para identificar las áreas temáticas más problemáticas. Con cualquiera de esas finalidades, la disponibilidad léxica ofrece una estimación de la extensión del vocabulario temático y, parcialmente, de su profundidad, a través de unos ítems independientes y descontextualizados, y de corrección objetiva en su mayoría. Asimismo, las encuestas de léxico disponible con



alumnos de ELE revelan otros aspectos interesantes para la enseñanza del léxico, por ejemplo, diferencias culturales con respecto a los hablantes nativos de español.

Los trabajos de disponibilidad con estudiantes de español se han caracterizado por una adaptación parcial de la metodología clásica al tipo de informante y a los objetivos perseguidos. En general, se han incorporado algunas variables extralingüísticas novedosas, como el dominio en la L2, la lengua materna, el conocimiento de otras lenguas, el método de enseñanza, etc., y se han efectuado reformas en los centros de interés. Se han incluido nuevos estímulos o se ha prescindido de algunos de los tradicionales, se han modificado enunciados y se ha tendido a manejar una nómina de CI más reducida.

En algunas investigaciones se encuentran también variaciones en la forma de administrar la tarea. Por ejemplo, se ha usado el ordenador como medio para completar las encuestas (López Casado, 2013), se ha concedido un tiempo de descanso durante la prueba (Jiménez Berrio, 2013) y se han incluido contextualizaciones para aclarar el significado de los centros de interés (Fernández-Merino, 2013).

En cuanto al uso del ordenador en la recogida de datos, requiere un control de la velocidad de tecleo de los participantes que permita fijar el límite temporal más conveniente en función de esta nueva modalidad. Por su parte, el descanso en mitad de la prueba interrumpe su desarrollo: puede servir para que los informantes se desconcentren, o bien reflexionen sobre la tarea que están llevando a cabo. Resulta preferible trabajar con menos estímulos (o dividir la prueba en varias sesiones) y presentar diferentes ordenaciones de los centros de interés. Estas medidas, junto a la inclusión de un único CI en cada página del cuadernillo o la no numeración de las líneas de respuesta, mitigarán la influencia de condicionantes externos y los efectos del *priming* semántico, y evitarán que el cansancio de los participantes afecte siempre a los mismos campos nocionales. Por otro lado, las explicaciones acerca del significado de

los centros de interés pueden orientar en exceso la producción alejándola de lo que sería una emisión espontánea, por lo que deben emplearse con cautela.

En cualquier caso, estas contextualizaciones, como las instrucciones para la prueba o la resolución de las dudas que plantee, han de hacerse en español. Ha de evitarse en todo momento que se haga uso de la lengua materna de los informantes para que esta no interfiera en el proceso de producción léxica en la lengua extranjera.

En cuanto a la modalidad de la prueba, dependerá del tipo de evaluación que se pretenda llevar a cabo, pero esta elección determinará el tiempo de respuesta que se conceda. De acuerdo con nuestros resultados, con estudiantes jóvenes de nivel intermedio e inglés como lengua materna, el límite temporal más apropiado será de dos minutos y medio para las pruebas escritas y de dos minutos para las orales.

Como instrumento de selección léxica, la disponibilidad se enmarcaría, según la clasificación de López Pérez (2013), dentro de los criterios relacionados con la descripción y uso de la lengua, al igual que la frecuencia. Los listados de léxico disponible posibilitan una limitación y secuenciación objetivas del vocabulario: permiten descubrir qué unidades son más disponibles y cuántas han alcanzado un determinado índice de disponibilidad, con lo que pueden distribuirse en los distintos niveles de enseñanza.

El principio que sustenta la selección a partir de la disponibilidad es que el vocabulario que deben adquirir los estudiantes de ELE es el que un hablante nativo instruido utilizaría con mayor probabilidad en una situación concreta. Pero, además, la utilización de la disponibilidad presenta dos ventajas añadidas: por un lado, permite que en la selección se tengan en cuenta factores de tipo social, dialectal o cultural, y, por otro, sistematiza el vocabulario en torno a áreas temáticas. Esta organización resuelve en gran medida los problemas con la polisemia y la homonimia que se dan en los listados de frecuencias, coincide con la que se propone en los principales documentos de

referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras y refleja en parte la organización del lexicón mental.

En vez de basarse en diccionarios ya publicados, la aplicación de la disponibilidad a la selección del vocabulario en ELE requiere una prueba específicamente diseñada para esa finalidad. Esta prueba, además de las modificaciones generales ya apuntadas sobre la disposición del cuestionario, la distribución de los centros de interés, las instrucciones, etc., debería considerar los siguientes parámetros metodológicos:

- Los informantes deben ser hablantes nativos de español, pero, dado que la especialización académica o profesional no parece reflejarse en el léxico disponible general (Borrego Nieto y Fernández Juncal, 2003), estos no tendrán por qué ser necesariamente preuniversitarios. Los adultos jóvenes se muestran como buenos representantes de la norma comunitaria.
- El tiempo de respuesta más adecuado con estos informantes es, según han revelado los análisis estadísticos efectuados, de tres minutos en las pruebas escritas y de dos minutos y medio en las orales.
- La nómina de centros de interés deberá incluir distintos tipos de categorías para poder obtener diversas clases de palabras y se basará en los temas que proponen los documentos de referencia para la enseñanza – aprendizaje de ELE. El principal problema radica en que la lista de centros de interés resultante es tan extensa que convierte la prueba en inviable.

Para solucionarlo, se proponen dos medidas: plantear campos nocionales amplios, que favorezcan la actualización de múltiples agrupaciones sobre las que llevar a cabo la selección posterior, y repartir los centros de interés en diferentes pruebas y aplicarlas sobre muestras de características sociológicas semejantes.

Con el fin de evaluar la validez de esta propuesta, se confecciona una nómina de 47 centros de interés de naturaleza heterogénea basada en los 104 subtemas que se detallan en el inventario de nociones específicas del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Las 47 categorías se reparten en cuatro cuestionarios, cada uno con dos modalidades, para presentar dos ordenaciones de los estímulos e invertir el orden de las categorías combinadas. Se selecciona un total de 180 encuestas, 45 de cada prueba, todas ellas contestadas por alumnos de primer curso de Filología de la Universidad de Salamanca.

Los resultados de esta aplicación piloto se analizan, en primer lugar, desde un punto de vista cuantitativo. Se ofrecen los datos del número de vocablos (con una media de 395,53 palabras diferentes), los promedios (con 25,34 palabras de media) y los índices de cohesión (con un valor medio de 0,066). Se comprueba cómo los promedios de respuesta por informante superan notablemente los que se obtienen en las investigaciones adscritas al *Proyecto Panahispánico*, lo que se justifica por el incremento del tiempo de respuesta y la ampliación de ciertos campos nocionales. Asimismo, se establecen una serie de puntos de corte a partir de la media y la desviación típica de esos indicadores y ello permite agrupar los 47 centros de interés en cuatro bloques en función de cómo se comportan con respecto a esas medidas.

Finalmente, sobre esos listados se lleva a cabo una propuesta de selección léxica hasta el nivel B1. Los vocablos disponibles se enfrentan a las entradas que propone el *Plan Curricular*, pero no con la intención de ofrecer exponentes alternativos, dado el carácter piloto de la prueba y de su aplicación. Se trata simplemente de comprobar si la metodología diseñada es válida. De esta forma se confirma que, en líneas generales, el método planteado puede ser eficaz para la selección léxica, aunque hayan de llevarse a cabo ciertos ajustes, en vista de que no todos los centros de interés han sido necesarios (*Profesiones y oficios* y *Acciones que realizamos todos los días* se han mostrado redundantes) ni todos han proporcionado buenos resultados, como es el caso de *Para identificarse (documentación, datos y objetos personales)*.

En definitiva, la disponibilidad léxica se manifiesta como un criterio fundamental, aunque no exclusivo, para la delimitación del vocabulario en español como lengua extranjera. En combinación con otros, como la frecuencia o el grado de semejanza formal entre las palabras de la L2 y la L1, puede proporcionar repertorios léxicos adaptados a cada grupo de hablantes a partir de una selección objetiva corregida. Junto a la frecuencia, podría servir incluso como criterio subsidiario para la secuenciación del vocabulario, a partir de lo que aquí se ha denominado “frecuencia temática”.

Las posibilidades que brinda esta línea de trabajo son abundantes y prometedoras. Esperamos que a este estudio le sigan otros, y que haya logrado reunir sugerencias y abrir caminos que contribuyan a la didáctica del vocabulario, en general, y, más particularmente, al desarrollo metodológico de la disponibilidad léxica y a su comprensión como fenómeno cognitivo complejo.



# Referencias bibliográficas

---

- Abrahmas, S., P. N. Leigh, A. Harvey, G. N. Vythelgum, D. Grisé y L. H. Goldstein (2000): “Verbal fluency and executive dysfunction in amyotrophic lateral sclerosis (ALS)”, *Neuropsychologia*, 38, 734-747.
- Acevedo, A., D. A. Loewenstein, W. Barker, D. Harwood, C. Luis, M. Bravo *et al.* (2000): “Category fluency test: Normative data for English and Spanish-speaking elderly”, *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6, 760-769.
- Ahumada Lara, I. (2006): *El léxico disponible de los estudiantes de Jaén*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Alameda, J. R. y F. Cuetos (1995): *Diccionario de frecuencias de las unidades del castellano*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álamo, C. D., M. L. Mir, T. Olivares, J. Barroso y A. Nieto (1999): “Efecto de la edad, nivel educativo y estado cognitivo general sobre la fluidez verbal en hispanoparlantes. Datos normativos preliminares”, *First International Congress on Neuropsychology in Internet*. [Disponible en: <http://www.uninet.edu/union99/congress/libs/val/v01.html>].
- Alario, F. X., L. Ferrand, M. Lagnaro, B. New, U. H. Frauenfelder y J. Seguí (2004): “Predictors of picture naming speed”, *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 36, 140-155.
- Alba, O. (1995): *Léxico disponible de la República Dominicana*. Santiago de los Caballeros: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Alba, O. (2007): “Integración fonética y morfológica de los prestamos: datos del léxico dominicano del béisbol”, *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 45 (2), 89-109.
- Alfonso, O. y C. J. Álvarez (2009): “La sílaba también es importante en la escritura de palabras”, *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 3:2, 36-38.
- Algarabel, S. (1996): “Índices de interés psicolingüístico de 1917 palabras castellanas”, *Cognitiva*, 1, 43-88.

- Allen, S. y L. Brooks (1991): "Specializing the operation of an explicit rule", *Journal of Experimental Psychology: General*, 120, 3-19.
- Allport, D. A. (1985): "Distributed memory, modular subsystems and dysphasia", en S. K. Newman y R. Epstein (eds.), *Current perspectives in dysphasia*. Edinburgh: Churchill Livingstone, 32-60.
- Alonso, M. A., A. Fernández y E. Díez (2011): "Oral frequency norms for 67,979 Spanish words", *Behavior Research Methods*, 43, 449-458.
- Álvarez, C. J., R. Alameda y A. Domínguez (1999): "El reconocimiento de las palabras. Procesamiento ortográfico y silábico", en M. De Vega y F. Cuetos (eds.), *Psicolingüística del español*. Madrid: Editorial Trotta, 89-130.
- Anderson, J. R. (1982): "Acquisition of cognitive skill", *Psychological Review*, 89, 369-406.
- Arbib, M. A., E. J. Conklin y J. C. Hill (1987): *From Schema Theory to Language*. Nueva York: Oxford University Press.
- Armstrong, S. L., L. R. Gleitman y H. Gleitman (1983): "What some concepts might not be", *Cognition*, 13, 263-308.
- Arnal Purroy, M. L. (coord.) (2004): *Léxico disponible de Aragón*. Zaragoza: Libros Pórtico.
- Arrieta, A. (2001): "Existencia e identidad: especificación frente a descripción de un dominio", *Teorema*, XX (3), 5-19.
- Ávila Muñoz, A. M. (2006): *Léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de Málaga*. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Axerold, B. N., R. Torner, T. Fisher y J. Aharon-Peretz (2001): "Preliminary analyses of Hebrew verbal fluency measures", *Applied Neuropsychology*, 8, 248-250.
- Ayora Esteban, M. C. (2006): *Disponibilidad léxica en Ceuta: aspectos sociolingüísticos*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Azurmendi Ayerbe, M. J. (1983): *Elaboración de un modelo para la descripción sociolingüística del bilingüismo y su aplicación parcial a la comarca de San Sebastián*. Guipúzcoa: Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa.
- Balaban, M. y S. Waxman (1997): "Do words facilitate object categorization in 9-month-old infants?", *Journal of Experimental Child Psychology*, 64, 3-26.



- Baldo, J. V., A. P. Shimamura, D. C. Delis, J. Kramer y E. Kaplan (2001): “Verbal and design fluency in patients with frontal lobe lesions”, *Journal of the International Neuropsychological Society*, 7, 586-596.
- Barsalou, L. W. (1987): “The instability of graded structure: Implications for the nature of concepts”, en U. Neisser (ed.), *Concepts and Conceptual Development: Ecological and Intellectual Factors in Categorization*. Cambridge: Cambridge University Press, 101-140.
- Barsalou, L. W. (1991): “Deriving categories to achieve goals”, en G. H. Bower (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. San Diego, CA: Academic Press, vol. 27, 1-64.
- Barsalou, L. W. (2007): “Continuing Themes in the Study of Human Knowledge: Associations, Imagery, Propositions, and Situations”, en M. A. Gluck, J. R. Anderson y S. M. Kosslyn (eds.), *Memory and mind: a festschrift for Gordon H. Bower*. Nueva York: Taylor and Francis Group, 209-227.
- Barsalou, L. W. (2010): “Ad hoc categories”, en P. C. Hogan (ed.), *The Cambridge encyclopedia of the language sciences*. New York: Cambridge University Press, 86-87.
- Bartlett, F. C. (1932): *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartol Hernández, J. A. (2001): “Reflexiones sobre la disponibilidad léxica”, en J. A. Bartol *et al.* (eds.), *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas*. Salamanca: Luso-Española Ediciones, 221-236.
- Bartol Hernández, J. A. (2004): *Léxico disponible de Soria*. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Bartol Hernández, J. A. (2006): “El léxico disponible de la provincia de Soria. Primeros datos”, *In memoriam Manuel Alvar. Archivo de Filología Aragonesa*, 59-60, 1075-1104.
- Bartol Hernández, J. A. (2008): “Variación léxica del español: los léxicos disponibles de Aragón y Soria”, en M. L. Arnal (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 207-226.

- Bartol Hernández, J. A. (2010): “Disponibilidad léxica y selección del vocabulario”, en R. Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (eds.), *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M. Enguita Utrilla*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 85-107.
- Bates, E., C. Burani, S. D’ Amico y L. Barca (2001): “Word reading and picture naming in Italian”, *Memory and Cognition*, 29, 986-999.
- Battig, W. F. y W. E. Montague (1969): “Category norms for verbal items in 56 categories: A replication and extension of the Connecticut category norms”, *Journal of Experimental Psychology Monograph*, 80, 1-46.
- Beaugrande, R. y W. Dressler (1981): *Introduction to Text Linguistics*. London, New York: Longman.
- Belinchón, M., J. M. Igoa y A. Rivière (1992): *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Belke, E., M. Brysbaert, A. S. Meyer y M. Ghysenlinck (2005): “Age of acquisition effects in picture naming: evidence for a lexical-semantic competition hypothesis”, *Cognition*, 96, 45-54.
- Benítez Pérez, P. (1992): “Disponibilidad léxica en la zona metropolitana de Madrid”, *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española (BAPLE)*, 1 (1), 71-102.
- Benítez Pérez, P. (1994): “Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros”, en S. Montesa y A. Garrido (eds.), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE, ‘Español para extranjeros: didáctica e investigación’*. Málaga: ASELE, 325-333.
- Benítez Pérez, P. (2009): “¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?”, en L. Miquel y N. Sans (coords.), *Monográficos marcoELE. Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 1994*. Madrid: Fundación Actilibre, 9-12.
- Benítez Pérez, P. y J. Zebrowski (1993): “El léxico español en los manuales polacos”, en S. Montesa y A. Garrido (eds.), *Actas del III Congreso Nacional de ASELE, ‘El español como lengua extranjera: de la teoría al aula’*. Málaga: ASELE, 223-230.
- Benito-Cuadrado, M. M., S. Esteba-Castillo, P. Böhm, J. Cejudo-Bolívar y J. Peña-Casanova (2002): “Semantic verbal fluency of animals: A

- normative and predictive study in a Spanish population”, *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24, 1117-1122.
- Berko, J. y N. Bernstein (2001): *Psicolingüística*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Berlin, B. (1978): “Ethnobiological Classification”, en E. Rosch y B. B. Lloyd (eds.), *Cognition and Categorization*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 9-26.
- Best, J. B. (2002): *Psicología cognoscitiva*. México D.F.: Thomson.
- Bethlehem, D., J. De Picciotto y N. Watt (2003): “Assessment of verbal fluency in bilingual Zulu-English speakers”, *South African Journal of Psychology*, 33, 236-240.
- Bialystok, E. y F. I. M. Craik (2010): “Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind”, *Current Directions in Psychological Science*, 19 (1), 19-23.
- Bialystok, E., F. I. M. Craik y G. Luk (2008): “Lexical Access in bilinguals: Effects of vocabulary size and executive control”, *Journal of Neurolinguistics*, 21, 522-538.
- Bierwisch, M. y R. Schreuder (1992): “From concepts to lexical items”, *Cognition*, 42, 23-60.
- Blok, S., G. Newman y L. J. Rips (2005): “Individuals and their concepts”, en W. K. Ahn, R. L. Goldstone, B. C. Love, A. B. Markman y P. Wolff (eds.), *Categorization inside and outside the laboratory: Essays in honor of Douglas E. Medin*. Washington DC: American Psychological Association, 127-149.
- Boccardi, M. y S. F. Cappa (1997): “Valori normativi di produzione categoriale per la lingua italiana”, *Giornale Italiano di Psicologia*, XXIV (2), 425-436.
- Bock, J. K. y W. J. M. Levelt (1994): “Language production: Grammatical Encoding”, en M. A. Gernsbacher (ed.), *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, 945-984.
- Bogaards, P. (1994): *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier-Didier, Colección Langues et Apprentissage des Langues.
- Bombareli, A. (2005): *La disponibilidad léxica como herramienta didáctica: una propuesta de selección del vocabulario para un nivel umbral de ELE*. Salamanca: Universidad de Salamanca, memoria de máster.

- Borgo, F. y T. Shallice (1994): “When living things and other ‘sensory quality’ categories behave in the same fashion: a novel category specificity effect”, *Neurocase*, 7, 201-220.
- Borrego Nieto, J. (2004): “Algunas preguntas en relación con el concepto de «léxico disponible»”, en J. Prado Aragonés y M. V. Galloso Camacho (eds.), *Diccionario, léxico y cultura*. Huelva: Universidad de Huelva, 59-69.
- Borrego Nieto, J. (2008): “Edad y cultura léxica”, en M. L. Arnal Purroy (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 227-244.
- Borrego Nieto, J. y C. Fernández Juncal (2002): “Léxico disponible: aplicaciones a los estudios dialectales”, en M. D. Muñoz Núñez *et al.* (eds.), *IV Congreso de Lingüística General*. Cádiz: Universidad de Cádiz y Universidad de Alcalá, vol. II, 297-306.
- Borrego Nieto, J. y C. Fernández Juncal (2003): “¿En qué cambia la universidad la disponibilidad léxica de los preuniversitarios?”, en F. Moreno *et al.* (coords.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*. Madrid: Arco Libros, vol. 1, 167-178.
- Brucki, S. M. D. y M. S. G. Rocha (2004): “Category fluency test: effects of age, gender and education on total scores, clustering and switching in Brazilian Portuguese-speaking subjects”, *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 37, 1771-1777.
- Brugman, C. y G. Lakoff (2006): “Cognitive topology and lexical networks”, en D. Geeraerts (ed.), *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlín: Mouton de Gruyter, 109-139.
- Brysaert, M. y W. Duyck (2010): “Is it time to leave behind the Revised Hierarchical Model of bilingual language processing after fifteen years of service?”, *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 359-371.
- Brysaert, M., I. Van Wijnendaele y S. De Deyne (2000): “Age of acquisition effects in semantic processing tasks”, *Acta Psychologica*, 104, 2105-2226.
- Buriel, Y., N. Gramunt Fombuena, P. Böhm, E. Rodés y J. Peña-Casanova (2004): “Fluencia verbal. Estudio normativo piloto en una muestra española de adultos jóvenes (20 a 49 años)”, *Neurología*, 19 (4), 153-159.

- Butler, Y. G. y K. Hakuta (2008): "Bilingualism and Second Language Acquisition", en T. K. Bhatia y W. C. Ritchie (eds), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, 114-144.
- Butman, J., R. F. Allegri, P. Harris y M. Drake (2000): "Fluencia verbal en español. Datos normativos de Argentina", *Medicina*, 60 (5:1), 561-564.
- Butrón, G. (1987): *El léxico disponible: índices de disponibilidad*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, tesis doctoral.
- Caggiula, S. (2013): *El español como lengua extranjera: un estudio de disponibilidad léxica y su aplicación a la enseñanza*. Carolina del Norte: Lulu Press.
- Camarena Ortiz, E. D. (2010): "La interlengua en el léxico disponible de un grupo alumnos de portugués en México", en I. Moskowich-Spiegel Fandiño, B. Crespo García, I. Lareo Martín y P. Lojo Sandino (eds.), *Language Windowing through Corpora. Visualización del lenguaje a través de corpus*, vol. I. La Coruña: Universidad de la Coruña.
- Candalija, J. A. (2006): *Preposiciones vacías del español: complemento de régimen preposicional*. Alicante: Universidad de Alicante, tesis doctoral. [Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/35748731014917273022202/024341.pdf>].
- Cañizal Arévalo, A. (1987): *Disponibilidad léxica en escolares de Primaria terminada. Análisis de seis centros de interés*. Ciudad de México: UNAM, trabajo de grado.
- Capitani, E., M. Laicon, B. Mahon y A. Caramazza (2003): "What are the facts of semantic category-specific deficits? A critical review of the clinical evidence", *Cognitive Neuropsychology*, 20, 213-261.
- Caramazza, A. (1997): "How many levels of processing are there in lexical access?", *Cognitive Neuropsychology*, 14, 177-208.
- Caramazza, A. y B. Z. Mahon (2003): "The organization of conceptual knowledge: the evidence from category-specific semantic deficits", *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (8), 354-361.
- Caramazza, A. y J. R. Shelton (1998): "Domain-specific knowledge systems in the brain: the animate-inanimate distinction", *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 1-34.

- Carcedo González, A. (1998a): “Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español/LE”, *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, 14.2, 205-224.
- Carcedo González, A. (1998b): “Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica”, *Lingüística*, 10, 5-68.
- Carcedo González, A. (1999a): “Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad”, *Pragmalingüística*, 5-6, 75-94.
- Carcedo González, A. (1999b): “Análisis de errores léxicos del español en la interlingua de los finlandeses”, M. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda y T. E. Jiménez Juliá (coords.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática: actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 465-472.
- Carcedo González, A. (2000a): “Índices léxico-estadísticos y graduación del vocabulario en la enseñanza de ELE (aspectos culturales)”, *Actas de X Congreso Internacional de ASELE, Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, vol. I, 175-183.
- Carcedo González, A. (2000b): *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Turun Yliopisto.
- Carneiro, P., P. Albuquerque y A. Fernández (2008): “Portuguese category norms for children”, *Behavior Research Methods*, 40 (1), 177-182.
- Casanova Ávalos, M. (2006): “La disponibilidad léxica en la Comunidad Valenciana”, en J. L. Blas *et al.* (ed.), *Discurso y sociedad. Contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I, 737-751.
- Casey, P. J. y R. A. Heath (1988): “Category norms for Australians”, *Australian Journal of Psychology*, 40, 323-339.
- Casso, J. (2010): *Análisis y revisión crítica de los materiales de evaluación de la competencia léxica. Elaboración de un test de vocabulario de nivel umbral*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, memoria de máster.

- Catling, J. C. y R. A. Johnston (2005): “Age of acquisition effects on word generation”, *European Journal of Cognitive Psychology*, 17. [Disponible en: <http://www.tandf.co.uk/journals/pp/09541446.html>].
- Chang, A. S., N. Butters, J. S. Paulsen, D. P. Salmon, D. P. Swenson y L. T. Maloney (1993): “An assessment of the semantic network in patients with Alzheimer’s disease”, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 5 (2), 254-261.
- Chao, L. L. y A. Martin (2000): “Representation of manipulable man-made objects in the dorsal stream”, *Neuroimage*, 12 (4), 478-484.
- Chao, L. L., J. V. Haxby y A. Martin (1999): “Attribute-based neural substrates in temporal cortex for perceiving and knowing about objects”, *Nature Neurosciences*, 2, 913-919.
- Chaves Da Cunha, J. C. (1979): *Essai de délimitation de contenus lexicaux pour un programme de débutants en français (pré-adolescents brésiliens du système scolaire)*. Toulouse: Universidad de Toulouse, tesis doctoral.
- Chen, R. Y. L., E. Y. H. Chen, C. K. Y. Chan, L. C. W. Lam y F. Liemak (2000): “Verbal fluency in schizophrenia: Reduction in semantic store”, *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34, 43-48.
- Cienki, A. (2007): “Frames, Idealized Cognitive Models and Domains”, en D. Geeraerts y H. Cuyckens (eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Nueva York: Oxford University Press, 170-187.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1994): *Gramática Cognitiva. Fundamentos Críticos*. Madrid: EUDEMA.
- Cohen, B. H., W. A. Bousfield y G. A. Whitmarsh (1957): *Cultural norms for verbal items in 43 categories*. Technical Report No. 22, University of Connecticut.
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colín Rodea, M., B. L. Byer Clark, M. N. Alfaro Mejía, L. Herrera González, M. A. Cervantes Amador y E. D. Camarena Ortiz (2011): “Redes semánticas del léxico disponible en los escritos de alumnos del CELE, UNAM”, en R. Domínguez Ángel y L. Pérez Sánchez (coords.), *Memorias del XII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 420-440.

- Collins, A. M. y E. F. Loftus (1975): "A spreading activation theory of semantic processing", *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Colomé, A. (2000): *La producción del lenguaje en bilingües: caracterización e implicaciones de la coactivación léxica*. Barcelona: Universidad de Barcelona, tesis doctoral.
- Coltheart, V., V. J. Laxon y C. Keating (1988): "Effects of word imageability and age of acquisition on children's reading", *British Journal of Psychology*, 79, 1-12.
- Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC- Anaya.
- Corina, D. P., E. K. Gibson, R. Martin, A. Poliakov, J. Brinkley y G. A. Ojemann (2005): "Dissociation of action and object naming: evidence from cortical stimulation mapping", *Human Brain Mapping*, 24, 1-10.
- Costa, A. (2008): "Speech Production in Bilinguals", en T. K. Bhatia y W. C. Ritchie (eds), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, 201-223.
- Costa, A., A. Caramazza y N. Sebastián-Gallés (2000): "The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical Access", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, 1283-1296.
- Costa, A., A. Colomé y A. Caramazza (2000): "Lexical access in speech production. The bilingual case", *Psicológica*, 21, 403-437.
- Costa, A., M. Miozzo y A. Caramazza (1999): "Lexical selection in bilinguals: Do words in the bilingual's two lexicons compete for selection?", *Journal of Memory and Language*, 41 (3), 365-397.
- Costa, A. y M. Santesteban (2004): "Lexical access in bilingual speech production: Evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners", *Journal of Memory and Language*, 50, 491-511.
- Coulson, S. (2000): *Semantic leaps: Frame-shifting and conceptual blending in meaning construction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cree, G. S. y K. McRae (2003): "Analysing the factors underlying the structure and computation of the meaning of chipmunk, cherry, chisel, cheese and cello (and many other such concrete nouns)", *Journal of Experimental Psychology General*, 2, 163-201.



- Crespo León, A. (1997): *Psicología general. Memoria, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Ramón Areces.
- Crespo León, A. (2006): *Cognición humana: mente, ordenadores y neuronas*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, D. L.
- Croft, W. y D. A. Cruse (2008): *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal, D. L.
- Cruz Alonso, R. (2011): *El léxico disponible de Castilla y León*. Salamanca: Universidad de Salamanca, tesis doctoral.
- Cuba Vega, L. E. y E. Cabrera Domecq (2013): “El léxico de estudiantes sinohablantes de español. Estudios preliminares”, *Actualizaciones en Comunicación Social Centro de Lingüística Aplicada, Santiago de Cuba*, 181-185.
- Cuenca, M. J. y J. Hilferty (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Cuetos, F. (1999): “Neuropsicología cognitiva del lenguaje”, en M. De Vega y F. Cuetos (eds.), *Psicolingüística del español*. Madrid: Editorial Trotta, 535-570.
- Cuetos, F., G. Aguado, C. Izura y A. Ellis (2002): “Aphasic naming in Spanish: predictors and errors”, *Brain and Language*, 82, 344-365.
- Cuetos, F., M. González-Nosti, A. Barbón y M. Brysbaert (2011): “Spanish word frequency based on film subtitles”, *Psicológica*, 32, 133-143.
- Cuevas, M. y M. Rozas (2013): *Sistema Adaptativo a la Disponibilidad Léxica en Matemáticas – LexMath*. Concepción: Universidad de Concepción, tesis doctoral.
- Curtis, V. A., E. T. Bullmore, M. J. Bramer, I. C. Wright, S. C. Williams, R. G. Morris *et al.* (1998): “Attenuated frontal activation during a verbal fluency task in patients with schizophrenia”, *American Journal of Psychiatry*, 155, 1056-1063.
- Dalurzo, M. J. y L. A. González (col.) (2010): “Disponibilidad léxica en Córdoba, Argentina”, en M. Viramonte de Ávalos (dir.), *Salud y aprendizajes lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua*. Córdoba (Argentina): Editorial Comunicarte, Tomo II, 279-344.
- Damasio, A. R. (1989): “The Brain Binds Entities and Events by Multiregional Activation from Convergence Zones”, *Neural Computation*, 1, 123-132.

- Damasio, H., T. J. Grabowski, D. Tranel, R. D. Hichwa y A. R. Damasio (1996): "A neural basis for lexical retrieval", *Nature*, 380, 499-505.
- Davies, M. (2006): *A Frequency Dictionary of Spanish. Core vocabulary for learners*. Nueva York: Routledge.
- De Bot, K. (1992): "A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted", *Applied Linguistics*, 13, 1-24.
- De Bot, K. y R. Schreuder (1993): "Word production and the bilingual lexicon", en R. Schreuder y B. Weltens (eds.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 191-214.
- De Groot, A. M. B. (1992): "Bilingual lexical representation: A closer look at conceptual representations", en R. Frost y L. Kaatz (eds.), *Orthography, phonology, morphology and meaning*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 389-412.
- De Groot, A. M. B. y G. L. J. Nas (1991): "Lexical representation of cognates and noncognates in compound bilinguals", *Journal of Memory and Language*, 30, 90-123.
- De Groot, A.M. B. y R. De Keijzer (2000): "What is hard to learn is easy to forget: The roles of word concreteness, cognate status, and frequency in foreign language vocabulary learning and forgetting", *Language learning*, 50, 1-56.
- De La O, M., B. Bermejo, A. Piñeiro, G. Inguanzo, R. Torres y L. Morenza (2000): "Estudio normativo de categorías semánticas en una muestra de ancianos sanos", *Revista Latina de Psicología de Pensamiento y Lenguaje*, 8, 213-222.
- De Moor, W., M. Ghyselinck y M. E. M. Brysbaert (2001): "The effects of frequency of occurrence and age of acquisition in word processing", en F. E. Columbus (ed.), *Advances in psychology research*. Huntington, NY: Nova Science Publishers, 71-84.
- De Picciotto, J. y D. Friedland (2001): "Verbal fluency in elderly bilingual speakers: Normative data and preliminary application to Alzheimer's disease", *Folia Phoniatrica and Logopedia*, 53, 145-153.
- De Vega, M. (1995): *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza, 9ª edición.

- De Zuccalà, D. (2014): “Disponibilidad léxica del español como lengua extranjera: el caso brasileño”, comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Fiape celebrado en Cuenca del 25 al 28 de junio de 2014. [Disponible en: <https://prezi.com/auvkkpxcumce/disponibilidad-lexica-de-ele-en-brasil/>].
- Delgado Fernández, R. (2012): *Estratificación social del léxico disponible de una comunidad rural. Estudio exploratorio*. Salamanca: Universidad de Salamanca, trabajo de doctorado.
- Dell, G. S. (1986): “A spreading activation theory of retrieval in sentence production”, *Psychological Review*, 93, 283-321.
- Dell, G. S. y P. G. O’Seaghdha (1992): “Stages of lexical Access in language production”, *Cognition*, 42, 287-314.
- Dellatolas, G., L. Willadino-Braga, L. Souza, G. Nunes, E. Queiroz y G. Deloche (2003): “Cognitive consequences of early phase of literacy”, *Journal of the International Neuropsychological Society*, 9, 771-782.
- Devlin, J. T., L. M. Gonnerman, E. S. Andersen y M. S. Seidenberg (1998): “Category specific semantic deficits in focal and widespread brain damage: A computational account”, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 77-94.
- Diesendruck, G. y P. Bloom (2003): “How specific is the shape bias?”, *Child Development*, 74, 168-178.
- Dimitrijević, N. (1969): *Lexical availability. A new aspect of the lexical availability of secondary school children*. Heidelberg: Julius Gross Verlag.
- Donovan, K., R. Siegert, J. Mcdowall y D. Abernethy (1999): “Clustering and switching in verbal fluency in Parkinson's disease”, *New Zealand Journal of Psychology*, 28, 61-66.
- Duyck, W. y M. Brysbaert (2004): “Forward and Backward Number of Translation Requires Conceptual Mediation in Both Balanced and Unbalanced Bilinguals”, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 30, 889-906.
- Echeverría, M. (1991): “Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio”, en H. López Morales (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario sobre ‘Aportes*

- de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 61-78.
- Echeverría, M. S. (2001): "Estructura y funciones de un software de vocabulario disponible", *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 39, 87-100.
- Echeverría, M. S. (2002): "Programas computacionales para el español como lengua materna", *Revista Signos*, 35, 163-193.
- Echeverría, M., R. Vargas, P. Urzúa y R. Ferreira (2008): "DispoGrafo: una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el lexico disponible", *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1), 81-91.
- Ellis, A. W. y M. A. Lambon Ralph (2000): "Age of acquisition effects in adult lexical processing reflects loss of plasticity in maturing systems: Insights from connectionist networks", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 26 (5), 1103-1123.
- Ellis, N. C. y A. Beaton (1993): "Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning", *Language Learning*, 43 (4), 559-617.
- Elst, W. V. D., M. P. J. Boxtel y G. J. P. Breukelen (2006): "Normative data for the Animal, Profession and Letter M Naming verbal fluency tests for Dutch speaking participants and the effects of age, education, and sex", *Journal of the International Neuropsychological Society*, 12 (1), 80-89.
- Elvevag, B., J. E. Fisher, J. M. Gurd y T. E. Goldberg (2002): "Semantic clustering in verbal fluency: Schizophrenic patients versus control participants", *Psychological Medicine*, 32, 909-917.
- Etxebarria Arostegui, M. (1996): "Disponibilidad léxica en escolares del País Vasco: variación sociolingüística y modelos de enseñanza bilingüe", *Revista Española de Lingüística*, 26 (2), 301-325.
- Eysenck, M. W. (ed.) (1990): *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*. Oxford: Blackwell Reference.
- Fama, R., E. V. Sullivan, P. K. Shear, D. A. Cahn-Weiner, L. Marsh, K. O. Lim, J. A. Yesavage, J. R. Tinklenberg y A. Pfefferbaum (2000): "Structural brain correlates of verbal and nonverbal fluency measures in Alzheimer's Disease", *Neuropsychology*, 14, 29-40.

- Farah, M. J. y J. L. McClelland (1991): “A computational model of semantic memory impairment: Modality specificity and emergent category specificity”, *Journal of Experimental Psychology: General*, 120, 339-357.
- Fauconnier, G. (1984): *Espaces mentaux*. Paris: Minuit.
- Faúndez, F., G. Lavín y G. Orrego (2013): *Desarrollo del material a implementar en un sistema hipermedial adaptativo para aumentar el léxico disponible en alumnos de enseñanza media (datos y azar, aritmética y geometría)*. Concepción: Universidad de Concepción, tesis doctoral.
- Fernández, A. L., J. C. Marino y A. M. Alderete (2004): “Valores normativos en la prueba de Fluidez Verbal-Animales sobre una muestra de 251 adultos argentinos”, *Revista Argentina de Neuropsicología*, 4, 12-22.
- Fernández, T., C. Ríos, S. Santos, T. Casadevall, C. Tejero, E. López-García, O. Fabre, M. Garcés, J. A. Mauri, C. Iñiguez y L. F. Pascual (2002): “‘Cosas en una casa’, una tarea alternativa a ‘animales’ en la exploración de la fluidez verbal semántica: estudio de validación”, *Revista de Neurología*, 35 (6), 520-523.
- Fernández dos Santos, M. (2014): “Disponibilidad léxica en alumnos de español lengua extranjera del Distrito de Oporto (Portugal)”, en A. M. Sainz García (dir.), *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 92-104.
- Fernández Fontecha, A. (2010): “Gender and Motivation in EFL Vocabulary Production”, en R. M. Jiménez Catalán (ed.), *Gender Perspectives on Vocabulary in Foreign and Second Languages*. Londres: Palgrave Macmillan, 93-116.
- Fernández Juncal, C. (2008): *Léxico disponible en Burgos*. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Fernández Juncal, C. (2013): *Léxico disponible de Cantabria. Estudio sociolingüístico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Fernández-Merino Gutiérrez, P. V. (2010): *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León: Valladolid*. Valladolid: Universidad de Valladolid, trabajo de grado.

- Fernández-Merino Gutiérrez, P. V. (2011): “Disponibilidad léxica para inmigrantes: propuesta para una necesidad”, *Lengua y migración*, 2, 83-106.
- Fernández-Merino Gutiérrez, P. V. (2013): *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León*. Valladolid: Universidad de Valladolid, tesis doctoral.
- Ferreira, R. (2006): *Disponibilidad léxica en inglés como lengua materna e inglés como lengua extranjera. Estudio del léxico disponible desde una perspectiva psicolingüística*. Concepción, Chile: Universidad de la Concepción.
- Ferreira, R. y M. Echeverría (2010): “Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE”, *ONOMÁZEIN*, 21 (1): 133-153.
- Fillmore, C. J. (1985): “Frames and the semantics of understanding”, *Quaderni di Semántica*, 6.2, 222-254.
- Finkbeiner, M., T. H. Gollan y A. Caramazza (2006): “Lexical Access in bilingual speakers: What’s the (hard) problem?”, *Bilingualism: Language and Cognition*, 9 (2), 153-166.
- Fodor, J. A., M. Garret, E. Walker y C. Parkes (1980): “Against Definitions”, *Cognition*, 8, 263-367.
- Forster, K. I. (1990): “Acceso al léxico mental”, en F. Valle, F. Cuertos, J. M. Igoa y S. del Viso (eds.), *Lecturas de Psicolingüística 1. Comprensión y producción del lenguaje*. Madrid: Alianza, 75-98.
- Fraga Carou, I. (1997): *Psicología del lenguaje. Aspectos teóricos y metodológicos*. Santiago: Tórculo.
- Frey Pereyra, M. L. H. (2007): “Disponibilidad léxica y escritura del español como lengua extranjera: propuesta de comparación de dos corpus”, *Interlingüística*, 17, 366-373.
- Friel, B. M. y S. M. Kennison (2001): “Identifying German–English cognates, false cognates, and non-cognates: methodological issues and descriptive norms”, *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (03), 249-274.
- Fuentes, C. (2014): “Identificando y trabajando con el léxico disponible: experiencias iniciales”, ponencia pronunciada en el *V Simposio para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, una necesidad formativa urgente de atender para el logro de la educación omnilateral en el siglo XXI*, celebrado en la Universidad Nacional Autónoma de México del 12 al 14 de mayo de 2014. [Disponible en:

- [http://cel.prepa2.unam.mx/documentos/eventos/5osimposio/M2\\_14.pdf](http://cel.prepa2.unam.mx/documentos/eventos/5osimposio/M2_14.pdf)].
- Fulkerson, A. L. y R. A. Haaf (2003): “The influence of labels, non-labeling sounds and source of auditory input on 9- and 15-month-olds’ object categorization”, *Infancy*, 4, 349-369.
- Gago Gómez, L. (2011): *Tánger-Arcila: aspectos sociohistóricos y situación sociolingüística*. Salamanca: Universidad de Salamanca, trabajo de grado.
- Gago Gómez, L. y C. Tomé Cornejo (en prensa): “Notas sobre el léxico disponible en alumnos inmigrantes de origen marroquí: aproximación a una situación de bilingüismo en contexto de inmersión”, *Segundas Lenguas e Inmigración*.
- Galisson, R. (1979): *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Galisson, R. (1991): *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Clé International.
- Gallego Gallego, D. J. (2014): *Léxico Disponible de Estudiantes de Español Como Lengua Extranjera en la Comunidad de Madrid*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, tesis doctoral.
- Galoso Camacho, M. V. (1998): *El léxico disponible en el nivel preuniversitario (provincia de Zamora)*. Salamanca: Universidad de Salamanca, trabajo de grado.
- Galoso Camacho, M. V. (2001): *El léxico de los estudiantes preuniversitarios en el distrito universitario de Salamanca*. Salamanca: Universidad de Salamanca, tesis doctoral.
- Galoso Camacho, M. V. (2004): “El léxico en el aula de mayores y de la experiencia”, en J. Prado Aragonés y M. V. Galoso Camacho (eds.), *Diccionario, léxico y cultura*. Huelva: Universidad de Huelva, 101-116.
- Galoso Camacho, M. V. y J. Prado Aragonés (2005): “La estructura estadística del léxico disponible de informantes nativos e informantes de ELE”, en M. A. Castillo Carballo (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, 370-375.
- Gamazo Carretero, E. (2014): “Estereotipos en el léxico disponible de universitarios portugueses”, en A. M. Sainz García (dir.), *El español como*

- lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 30-41.
- García Casero, M. J. (2013): *El léxico disponible en estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria en Santander*. Santander: Universidad de Cantabria, tesis doctoral.
- García Madruga, J. A., J. I. Martín Cordero, J. L. Luque Vilaseca y C. Santamaría Moreno (1995): *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI de España, S. A.
- García Megía, A. (2003): *La disponibilidad léxica en la ciudad de Almería entre los nueve y los doce años*. Almería: Universidad de Almería.
- García Meilán, J. J. y P. M. Mateos García (2002): “Esquemas en español: representación, en forma de guiones, de cinco tareas cotidianas en jóvenes y mayores”, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (2), 161-185.
- García Vega, L., J. Moya Santoyo y S. Rodríguez Domínguez (1997): *Historia de la Psicología: Introducción*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Gardner, H. (2004): *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós (1ª edición 1987).
- Garman, M. (1995): *Psicolingüística*. Madrid: Visor Libros.
- Garrett, M. F. (1980): “Levels of processing in sentence production”, en B. Butterworth (ed.), *Language Production. Vol. 1: Speech and Talk*. Londres: Academic Press, 177-220.
- Garrett, M. F. (1992): “Disorders of lexical selection”, *Cognition*, 42, 143-180.
- Garzón, A. y J. Seoane (1982): “La memoria desde el procesamiento de la información”, en I. Delclaux y J. Seoane, *Psicología cognitiva y procesamiento de la información: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pirámide, 117-139.
- Geck Scheld, S. (2000): *Estudio contrastivo de los campos metafóricos en alemán y español. Una aportación a la semántica cognitiva*. Valladolid: Universidad de Valladolid, tesis doctoral.
- [Disponible en:  
<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=8134&ext=pdf&portal=0>].



- Gerardin, E., A. Sirigu, S. Lehéricy, J. B. Poline, B. Gaymard, C. Marsault, Y. Agid y D. Le Bihan (2000): “Partially overlapping neural networks for real and imagined hand movements”, *Cerebral Cortex*, 10, 1093-1104.
- Ghyselinck, M., R. Custers y M. Brysbaert (2004): “Age of acquisition effects in a semantic task. The effect of age of acquisition in visual word processing: Further evidence for the semantic hypothesis”, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 30, 550-554.
- Gibbs, R. W. (1996): “What’s cognitive about cognitive linguistics”, en E. H. Casad (ed.), *Cognitive linguistics in the Redwoods: The expansion of a new paradigm in linguistics. Cognitive Linguistics Research*, 6. Berlin: Mouton de Gruyter, 27-53.
- Giovannetti, T., R. Z. Goldstein, M. Schullery, W. B. Barr y R. M. Bilder (2003): “Category fluency in first-episode schizophrenia”, *Journal of the International Neuropsychological Society*, 9, 384-393.
- Giovannini, A., E. Martín Peris, M. Rodríguez y T. Simón (1996): *Profesor en acción*, Volumen II “Áreas de trabajo”. Madrid: Edelsa.
- Goikoetxea, E. (2000): “Frecuencia de producción de las respuestas a 52 categorías verbales en niños de primaria”, *Psicológica*, 21, 61-89.
- Gollan, T. H., C. Fennema-Notestine, C. Montoya y T. L. Jernigan (2007): “The bilingual effect on Boston naming test performance”, *Journal of the International Neurological Society*, 13, 197-208.
- Gómez Devís, M. B. (2003): *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones*. Valencia: Universidad de Valencia, tesis doctoral.
- Gómez Molina, J. R. (2009): “Una aplicación psicolingüística de la disponibilidad léxica: la categoría nocional ‘animales’”, en M. Veyrat Rigat y E. Serra Alegre (eds), *La Lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al profesor Ángel López*. Madrid: Arco Libros.
- González Barrio, T. (2012): *El léxico disponible de la provincial de Palencia*. Salamanca: Universidad de Salamanca, trabajo de grado.
- González Fernández, J. (2013): “La disponibilidad léxica de los estudiantes turcos de español como lengua extranjera”, *marcoELE*, 16. [Disponible en: <http://marcoele.com/disponibilidadlexica-de-estudiantes-turcos/>].

- González Martínez, A. (2002): *La disponibilidad léxica de los alumnos preuniversitarios de la provincia de Cádiz*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Gougenheim, G., R. Michéa, P. Rivenc y A. Sauvageot (1964): *L'élaboration du français élémentaire (1er degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de bas*. París: Didier.
- Grafton, S. T., M. A. Arbib, L. Fadiga y G. Rizzolatti (1996): "Location of grasp representations in humans by position emission tomography: 2. Observation compared with imagination", *Experimental Brain Research*, 112, 103-111.
- Graham, S. A., C. S. Kilbreath y A. N. Welder (2004): "13-month-olds rely on shared labels and shape similarity for inductive inferences", *Child Development*, 75, 409-427.
- Green, D. W. (1998): "Mental Control of the Bilingual lexico-semantic system", *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67-81.
- Griffin, Z. M. y V. S. Ferreira (2006): "Properties of spoken language production", en M. J. Traxler y M. A. Gernsbacher (eds.), *Handbook of Psycholinguistics*. Oxford: Elsevier, 21-59.
- Groot, P. J. M. (2000): "Computer assisted second language vocabulary acquisition", *Language Learning and Technology*, 4 (1), 60-81.
- Guasch Moix, M. (2011): *La organización de la memoria bilingüe: conexiones léxicas y conceptuales en la adquisición de la segunda lengua*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, tesis doctoral.
- Guerra Salas, L. y M. E. Gómez Sánchez (2004): "Español de los medios de comunicación: aspectos de disponibilidad léxica", en H. Perdiguer y A. Álvarez (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones, 356-371.
- Guerra Salas, L., F. Paredes y M. E. Gómez Sánchez (2004): "Disponibilidad léxica en la Comunidad de Madrid", comunicación presentada en el XXXIV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística, Madrid, 13-16 de diciembre de 2004.
- Hall, C. J., D. Newbrand, P. Ecke, U. Sperr, V. Marchand y L. Hayes (2009): "Learners' implicit assumptions about syntactic frames in new L3

- words: The role of cognates, typological proximity, and L2 Status”, *Language Learning*, 59, 153-202.
- Hampton, J. A. y M. M. Gardiner (1983): “Measures of internal category structure: A correlational analysis of normative data”, *British Journal of Psychology*, 74, 491-516.
- Harnad, S. (2005): “Cognition is categorization”, en H. Cohen y C. Lefebvre (eds.), *Handbook of Categorization in Cognitive Science*. Nueva York: Elsevier. [Disponible en <http://eprints.ecs.soton.ac.uk/11725/>].
- Hatch, E. y C. Brown (1995): *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heredia, R. R. y J. M. Brown (2008): “Bilingual Memory”, en T. K. Bhatia y W. C. Ritchie (eds), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, 225-249.
- Hernández Muñoz, N. (2004): *El léxico disponible de los estudiantes conquenses*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández Muñoz, N. (2005): *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández Muñoz, N. (2007): “Relaciones entre palabras y categorías semánticas”, ponencia presentada en el *Curso Superior de Filología*, Salamanca, 9-13 de julio de 2007.
- Hernández Muñoz, N. (2010): “El cambio de canal en la producción léxica experimental”, *LEA*, XXXII/2, 141-171.
- Hernández Muñoz, N. (2011): “Sobre la categorización del tiempo y del espacio en disponibilidad léxica”, en E. Hernández Socas, G. Wotjak y C. Sinner (eds.), *Estudios de tiempo y espacio en la gramática española*. Moosstrasse: Peter Lang, 175-196.
- Hernández Muñoz, N. y C. Izura (2010): “¿Perro o musaraña? La recuperación léxica en las categorías semánticas”, *Ciencia Cognitiva*, 4:1, 1-3.
- Hernández Muñoz, N. y J. Borrego Nieto (2004): “Cuestiones metodológicas sobre los estudios de disponibilidad léxica”, en M. Villayandre (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General*. Madrid: Arco Libros, 1519-1527.

- Hernández Muñoz, N., C. Izura y A. Ellis (2006): “Cognitive Aspects of lexical availability”, *European Journal of Cognitive Psychology*, 18, 734-755.
- Hernández, A. E. y G. Meschyan (2006): “Executive function is necessary to enhance lexical processing in a less proficient L2: Evidence from fMRI during picture naming”, *Bilingualism: Language and Cognition*, 9, 177-188.
- Herreros Marcilla, M. (2014): “La disponibilidad léxica como propuesta de investigación docente. Análisis en alumnos inmigrantes no hispanohablantes”, comunicación presentada en el *XXV Congreso Internacional de ASELE* celebrado del 17 al 20 de septiembre de 2014 en la Universidad Carlos III de Madrid.
- Herrmann, M. J., A. C. Ehlis y A. J. Fallgatter (2003): “Frontal activation during a verbal fluency task as measured by near-infrared spectroscopy”, *Brain Research Bulletin*, 61, 51-56.
- Ho, A. K., B. J. Sahakian, T. W. Robbins, R. A. Barker, A. E. Rosser y J. R. Hodges (2002): “Verbal fluency in Huntington’s disease: A longitudinal analysis of phonemic and semantic clustering and switching”, *Neuropsychologia*, 40, 1277-1284.
- Honderich, T. (2001): *Enciclopedia Oxford de Filosofía*. Madrid: Editorial Tecnos, Grupo Anaya S. A.
- Hoshino, N. (2006): *A psycholinguistic study of native language constraints on speaking words in a second language*. Pennsylvania: Pennsylvania State University, tesis doctoral.
- Hoshino, N. y J. F. Kroll (2008): “Cognate effects in picture naming: Does crosslanguage activation survive a change of script?”, *Cognition*, 106 (1), 501-511.
- Hughes, D. L. y J. Bryan (2002): “Adult age differences in strategy use during verbal fluency performance”, *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24 (5), 642-654.
- Husbands, P. (2001): “Cognitive Science: Real or Imaginary?: Review of *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences* edited by Robert A. Wilson and Frank C. Keil”, *Artificial Intelligence*, 130, 191-194.
- Huttenlocher, J. y P. Smiley (1987): “Early word meanings: The case of object names”, *Cognitive Psychology*, 19, 63-89.

- Igoa, J. M. (2009): “El procesamiento del léxico”, en E. de Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, 405-434.
- Indefrey, P. y W. J. M. Levelt (2004): “The spatial and temporal signatures of word production components”, *Cognition*, 92, 101-144.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.
- Izquierdo Gil, M. C. (2003): *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Valencia: Universidad de Valencia, tesis doctoral.
- Izura, C. y A. W. Ellis (2002): “Age of acquisition effects in word recognition and production in first and second languages”, *Psicológica*, 23, 245-281.
- Izura, C. y A. W. Ellis (2004): “Age of acquisition effects in translation judgement tasks”, *Journal of Memory and Language*, 50 (2), 165-181.
- Izura, C., M. A. Pérez, E. Agallou, V. C. Wright, J. Marín, H. Stadthagen-González y A. W. Ellis (2011): “Age/order of acquisition effects and the cumulative learning of foreign words: A word training study”, *Journal of Memory and Language*, 64 (1), 32-58.
- Janssen, N. y A. Caramazza (2011): “Lexical selection in multi-word production”, *Frontiers in Psychology*, 2: 81, 1-8.
- Jiménez Berrio, F. (2012): “Aprendizaje integrado de contenidos y español para inmigrantes desde la perspectiva de la disponibilidad léxica: enseñanza del vocabulario”, en R. Breeze, F. Jiménez Berrio, C. Llamas Saíz, C. Martínez Pasamar y C. Tabernero Sala, *Teaching Approaches to CLIL/Propuestas docentes en AICLE*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 149-163.
- Jiménez Berrio, F. (2013): *Léxico disponible de inmigrantes escolares no hispanohablantes*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Jiménez Catalán, R. M. (2002): “El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas”, *Atlantis*, vol. XXIV, 2, 149-162.
- Jiménez Catalán, R. M. (2010): “Gender Tendencies in EFL across Vocabulary Tests”, en R. M. Jiménez Catalán (ed.), *Gender Perspectives on Vocabulary in Foreign and Second Languages*, Palgrave Macmillan, 117-139.

- Jing, L. (2012): “El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera”, *marcoELE*, 14. [Disponible en: <http://marcoele.com/disponibilidad-lexicade-estudiantes-chinos/>].
- Johnson-Laird, P. N. (1983): *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Justo Hernández, H. (1986): *Disponibilidad léxica en colores*. México D.F.: UNAM, trabajo de grado.
- Keil, F. C. (1986): “The acquisition of natural kind and artifact terms”, en W. Domopoulous y A. Marras (eds.), *Language learning and concept acquisition*. Norwood, N. J.: Ablex, 133-153.
- Kempler, D., E. L. Teng, M. Dick, I. M. Taussing y D. Davis (1998): “The effects of age, education and ethnicity on verbal fluency”, *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4, 531-538.
- Kiang, M. y M. Kutas (2006): “Abnormal typicality of responses on a category fluency task in schizotypy”, *Psychiatry Research*, 145, 119-126.
- Kiefer, F. (1985): “How to account for situational meaning?”, *Quaderni di Semantica*, 12, 288-295.
- Kleiber, G. (1995): *La semántica de los prototipos. Categoría y sentido léxico*. Madrid: Visor Libros.
- Kodituwaku, P. W., C. M. Adnams, A. Hay, A. E. Kitching, E. Burger, W. O. Kalberg, D. L. Viljoen y P. A. May (2006): “Letter and category fluency in children with fetal alcohol syndrome from a community in South Africa”, *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 67 (4), 502-509.
- Koenig, M. A y A. Woodward (2007): “Word learning”, en M. G. Gaskell (ed.), *The Oxford handbook of Psycholinguistics*. Nueva York: Oxford University Press, 617-626.
- Kosmidis, M. H., C. H. Vlahou, P. Panagiotaki y G. Kiosseoglou (2004): “The verbal fluency task in the Greek population: normative data, and clustering and switching strategies”, *Journal of the International Neuropsychological Society*, 10, 164-172.
- Kövecses, Z. (2006): *Language, mind, and culture: a practical introduction*. Nueva York: Oxford University Press.

- Kreiman, G., C. Koch e I. Fried (2000): “Category-specific visual responses of single neurons in the human medial temporal lobe”, *Nature Neurosciences*, 3, 946-953.
- Kroll, J. F. y E. Stewart (1994): “Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations”, *Journal of Memory and Language*, 33, 149-174.
- Kroll, J. F. y N. Tokowicz (2005): “Models of Bilingual Reresentation and Processing: Looking Back and to the Future”, en J. F. Kroll y A. M. B. De Groot (eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 531-553.
- Kroll, J. F., J. G. van Hell, N. Tokowicz y D. W. Green (2010): “The Revised Hierarchical Model: A critical review and assessment”, *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 373-381.
- La Heij, W. (2005): “Selection Processes in Monolingual and Bilingual Lexical Access”, en J. F. Kroll y A. M. B. De Groot (eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 289-307.
- Labov, W. (1973): “The boundaries of words and their meanings”, en C. J. Baily y R. Shuy (ed.), *New ways of analyzing variation in English*. Washington D. C: Georgetown Univ. Press, 340-373.
- Lagüéns Gracia, V. (2008): “La variable *sexo* en el léxico disponible de los jóvenes aragoneses”, en M. L. Arnal Purroy (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 103-162.
- Lakoff, G. (1987): *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1999): “Cognitive models and Prototype Theory”, en S. Laurence y E. Margolis (eds.), *Concepts: core readings*. Cambridge, MA: MIT Press, 391-422.
- Lamberts, K. (1998): “The time course of categorization”, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 24, 695-711.
- Landau, B., L. B. Smith y S. Jones (1988): “The importance of shape in early lexical learning”, *Cognitive Development*, 3, 299-321.

- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Vol I: Theoretical Prerequisites*. Stanford, Cal.: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1988): "A Usage-Based Model", en B. Rudzka-Ostyn (ed.), *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 127-161.
- Langacker, R. W. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar. Vol II: Descriptive Application*. Stanford, Cal.: Stanford University Press.
- Larochelle, S., S. Richard e I. Soulières (2000): "What some effects might not be: the time to verify membership in "well-defined" categories", *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 53A (4), 929-961.
- Larochelle, S. y H. Pineau (1994): "Determinants of response times in the semantic verification task", *Journal of Memory and Language*, 33, 796-823.
- Laufer, B., C. Elder, K. Hill y P. Congdon (2004): "Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge?", *Language Testing*, 21 (2), 202-226.
- Laurence, S. y E. Margolis (1999): "Concepts and Cognitive Science", en S. Laurence y E. Margolis (eds.), *Concepts: core readings*. Cambridge, MA: MIT Press, 3-82.
- Lee, T. M. C., K. S. L. Yuen y C. C. H. Chan (2002): "Normative data for neuropsychological measures of fluency, attention, and memory measures for Hong Kong Chinese", *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24, 615-632.
- Lehnert, W. G. (1979): "The Role of Scripts in Understanding", en D. Metzing (ed.), *Frame Conceptions and Text Understanding*. De Gruyter, Berlin y Nueva York: W. De Gruyter, 79-95.
- Levelt, W. J. M. (1992): "Accessing words in speech production: Stages, processes and representations", *Cognition*, 42, 1-22.
- Levelt, W. J. M. (1999): "Models of word production", *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 223-232.
- Levelt, W. J. M., A. Roelofs y A. S. Meyer (1999): "A theory of lexical access in speech production", *Behavioraland Brain Sciences*, 22, 1-38.
- Levin, H. S., J. Song, L. Ewing-Cobbs, S. B. Chapman y D. Mendelsohn (2001): "Word fluency in relation to severity of closed head injury, associated frontal brain lesions, and age at injury in 360 children", *Neuropsychologia*, 39, 122-131.



- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2007): “Polysemy, prototypes, and radial categories”, en D. Geeraerts y H. Cuyckens (eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Nueva York: Oxford University Press, 139-169.
- Lewis, M. B., A. J. Chadwick y H. D. Ellis (2002): “Exploring a neuralnetwork account of age of acquisition effects using repetition priming of faces”, *Memory and Cognition*, 30, 1228-1237.
- Llopis Rodrigo, F. y M. B. Gómez Devis (2010): *El lèxic disponible de València*. Valencia: Editorial Denes.
- López Carlos, E., X. Salazar, T. Villasenor, C. Saucedo y R. Peña (2003): “Validez y datos normativos de la pruebas de nominación en personas con educación limitada”, *Congreso Latinoamericano de Neuropsicología*, Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología.
- López Casado, M. (2013): *Disponibilidad léxica de los estudiantes de la Escuela Francesa de Ibiza (curso 2012-2013)*. Ibiza: UNED, trabajo de grado.
- López Chávez, J. (1994): “Comportamiento sintáctico de algunos verbos ordenados según su grado de disponibilidad léxica”, *REALE*, 1, 67-85.
- López Chávez, J. (2003): *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría, métodos y aplicaciones*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- López Chávez, J. y M. A. Pérez Durán (2014): “Los estudios de la disponibilidad léxica en México desde el año 2000”, *Tonos digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 26.
- López González, A. M. (2010): “La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica”, *Redele*, 18. [Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2010/primer.html>].
- López Meirama, B. (2008): *Léxico disponible en el español de Galicia*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- López-Mezquita Molina, M. T. (2007): *La evaluación de la competencia léxica: Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- López Morales, H. (1973): *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan*, ms.
- López Morales, H. (1993): “En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular”, en S. Montesa y A.

- Garrido (eds.), *Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE: el español como lengua extranjera: de la teoría al aula: Málaga, del 10 al 12 de octubre de 1991*. Málaga: ASELE, 9-22.
- López Morales, H. (1999): *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco Libros.
- López Morales, H. y F. García Marcos (1995): “Disponibilidad léxica en Andalucía. Proyecto de investigación”, *Revista de Estudios de Adquisición de la lengua española (REALE)*, números especiales, 67-76.
- López Pérez, M. V. (2013): “Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares”, *Revista de Educación*, Extraordinario 2013, 154-176.
- López Rivero, E. (2008): *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, memoria de máster.
- López Zapata, V. (2012): *Desarrollo de actividades para aumentar el léxico disponible en álgebra en un sistema hipermedial adaptativo*. Concepción: Universidad de Concepción, tesis doctoral.
- Lotto, L. y A. M. B. De Groot (1998): “Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language”, *Language Learning*, 48, 31-69.
- Mackey, W. M. (1971): *Le vocabulaire disponible du français*. Paris, Bruselas, Montreal: Didier.
- Maess, B., A. D. Friederici, M. Damián, A. S. Meyer y W. J. M. L. Levelt (2002): “Semantic category interference in overt picture naming: Sharpening current density localization by PCA”, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14 (3), 455-462.
- Magnúsdóttir, S. (2012): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera. Estudio sobre el léxico disponible en alumnos de ELE en la secundaria en Islandia*. Háskóli Íslands: Sigillum Universitatis Islandiae, memoria de máster.
- Mahon, B. Z. y A. Caramazza (2009): “Concepts and Categories: A Cognitive Neuropsychological Perspective”, *Annual Review of Psychology*, 60, 27-51.
- Mahon, B. Z., A. Costa, R. Peterson, K. A. Vargas y A. Caramazza (2007): “Lexical selection is not by competition: a reinterpretation of semantic interference and facilitation effects in the picture-word interference

- paradigm”, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 33 (3), 503-35.
- Mandler, J. M. (1984): *Stories, Scripts, and Scenes: Aspects of Schema Theory*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mandler, J. M. y L. Mcdonough (2000): “Advancing downward to the basic level”, *Journal of Cognition and Development*, 1, 379-403.
- Manjón-Cabeza Cruz, A. J. (2008): “Redes semánticas naturales en escolares de 5 a 16 años: los colores”, *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 18. [Disponible en: <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero8.asp>].
- Manjón-Cabeza Cruz, A. J. (2009): “Léxico disponible de los juegos y diversiones en Toledo”, *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 19, 127-144.
- Manjón-Cabeza Cruz, A. J. (2010): “Aproximación a la organización semántica del léxico sobre juegos y diversiones”, *Estudios de lingüística*, 24, 199-224.
- Marchal, A. y S. Nicolas (2003): “Normes de production catégorielle pour 38 catégories sémantiques: Étude sur des sujets jeunes et âgés”, *L'Année Psychologique*, 103, 313-366.
- Marful, A., A. Fernández y E. Díez (en preparación): “Datos normativos actualizados en castellano sobre las 56 categorías de Battig y Montague (1969)”. [Disponible en: [http://inico.usal.es/usuarios/gimc/nipe/consulta\\_norma.asp?id=30](http://inico.usal.es/usuarios/gimc/nipe/consulta_norma.asp?id=30)].
- Margolis, E. y S. Laurence (2003): “Concepts”, en S. P. Stich y T. A. Warfield (eds.), *The Blackwell guide to the Philosophy of Mind*. Oxford: Blackwell, 190-213.
- Marino, J., A. Acosta Mesas y J. P. Zorza (2011): “Control ejecutivo y fluidez verbal en población infantil: medidas cuantitativas, cualitativas y temporales”, *Interdisciplinaria*, 28 (2), 245-260.
- Marshall, C. E. y W. V. Parr (1996): “New Zealand norms for a subset of Battig and Montague’s (1969) categories”, *New Zealand Journal of Psychology*, 25 (1), 24-29.

- Marslen-Wilson, W. (1989): *Lexical representation and process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, A. y L. L. Chao (2001): “Semantic memory and the brain: structure and processes”, *Current Opinion in Neurobiology*, 11, 194-201.
- Martínez Olmos, E. (2007): *Disponibilidad léxica en las comunidades de habla alicantinas*. Alicante: Universidad de Alicante, tesis doctoral.
- Martos, J. J. (2006): *Sobre concesión y prototipos en la lengua oral. El caso de la lengua alemana*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Mateo García, M. V. (1994): “Disponibilidad léxica: posibles aplicaciones”, en J. de D. Luque Durán y A. Paines (eds.), *Primeras Jornadas sobre estudio y enseñanza del léxico*. Granada: Universidad de Granada, 141-147.
- Mateo García, M. V. (1998): *Disponibilidad léxica en el COU almeriense. Estudio de estratificación social*. Almería: Universidad de Almería.
- McClelland, J. L. y J. L. Elman (1986): “The TRACE model of speech perception”, *Cognitive Psychology*, 18, 1-86.
- McCloskey, M. E. y S. Glucksberg (1978): “Natural categories: Well defined or fuzzy sets?”, *Memory and Cognition*, 6, 462-472.
- Medín, D. M. y M. M. Shaffer (1978): “Context theory of classification learning”, *Psychological Review*, 85, 207-238.
- Mena Osorio, M. (1986): *Disponibilidad léxica infantil en tres niveles de enseñanza básica*. Concepción: Universidad de Concepción, trabajo de grado.
- Mendizábal, N. (2004): “Los errores espontáneos en la producción lingüística”, *Artifara*, 4. [Disponible en: <http://www.artifara.com/rivista4/testi/errores.asp>].
- Mesa Betancor, E. (2012): “La enseñanza del léxico de la banca española: el léxico disponible y los manuales ENE”, *redELE*, 13. [Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria\\_Master/EncarnacionMesa.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/EncarnacionMesa.html)].
- Michael, E. B. y T. H. Gollan (2005): “Being and becoming bilingual: Individual differences and consequences for language production”, en J. F. Kroll y A. M. B. de Groot (eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Nueva York: Oxford University Press, 389-407.
- Michéa, R. (1950): “Vocabulaire et culture”, *Les langues modernes*, 44, 188-189.

- Miller, G. A. (2003): “The cognitive revolution: a historical perspective”, *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (3), 141-144.
- Milton, J. (2009): *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Minsky, M. (1975): “A framework for representing knowledge”, en P. H. Winston (ed.), *The psychology of computer vision*. Nueva York: MacGraw-Hill, 211-278.
- Moliné Juste, A. B. (2008): “Creación léxica en el vocabulario disponible de los jóvenes aragoneses: aspectos morfológicos”, en M. L. Arnal (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 163-194.
- Montelongo, J. A., A. C. Hernández y R. J. Herter (2009): “Transparency Ratings for Spanish–English Cognate Words”, *Library Scholarship*. [Disponible en: <http://works.bepress.com/jmontelo/3>].
- Moreno Fernández, F. (2007): “Anglicismos en el léxico disponible de los adolescentes hispanos de Chicago”, en K. Potowski y R. Cameron (eds.), *Spanish in Contact*. Ámsterdam: John Benjamins, 41-58.
- Moreno Fernández, F. (2012): “Disponibilidad léxica: cuestiones metodológicas: A propósito de disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, CA”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11. [Disponible en: [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_5285da9680d3e.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5285da9680d3e.pdf)].
- Morrison, C. M., K. W. Hirsh, T. Chappell y A. W. Ellis (2002): “Age and age of acquisition: An evaluation of the cumulative frequency hypothesis”, *European Journal of Cognitive Psychology*, 14, 435-459.
- Morrison, C., A. W. Ellis y P. T. Quinlan (1992): “Age of acquisition, not word frequency, affects object naming, not object recognition”, *Memory and Cognition*, 20, 705-714.
- Moss, H. E., K. L. Taylor y K. I. Taylor (2007): “Conceptual structure”, en M. G. Gaskell (ed.), *The Oxford handbook of Psycholinguistics*. Nueva York: Oxford University Press, 217-250.
- Murillo Rojas, M. (1993): “Disponibilidad léxica en los preescolares: estudio de cinco campos semánticos”, *Kañina (Universidad de Costa Rica)*, XVII (2), 117-127.

- Murphy, G. L. (2004): *The big book of concepts*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- N'Kaoua, B., V. Lespinet, A. Barasse, A. Rougier y B. Claverie (2001): "Exploration of hemispheric specialization and lexico-semantic process in unilateral temporal lobe epilepsy with verbal fluency tasks", *Neuropsychologia*, 39, 635-642.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Navarro Marrero, Y. (2011): *Léxico disponible específico de los estudiantes de Fisioterapia de la Universidad de Salamanca: primeros resultados*. Salamanca: Universidad de Salamanca, trabajo de grado.
- Nelson, K. (1973): "Structure and strategy in learning to talk", *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 38 (Serial No. 149).
- Nerlich, B. y D. D. Clarke (2000): "Semantic fields and frames: Historical explorations of the interface between language, action, and cognition", *Journal of Pragmatics*, 32 (2), 125-150.
- Nieto, A., I. Galtier, J. Barroso y G. Espinosa (2008): "Fluencia verbal en niños españoles en edad escolar: estudio normativo piloto y análisis de las estrategias organizativas", *Revista de Neurología*, 46 (1), 2-6.
- Njock, P. E. (1979): *L'universo familier de l'enfant africain*. Quebec: CIRB, Université Laval.
- Nosofsky, R. M. (1984): "Choice, similarity, and the context theory of classification", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 10, 104-114.
- Nosofsky, R. M., T. J. Palmeri y S. C. Mckinley (1994): "Rule-plus-exception model of classification learning", *Psychological Review*, 101 (1), 53-79.
- Núñez Romero, L. (2008a): "Presencia de elementos culturales en el léxico disponible en E/LE de una muestra de estudiantes arabófonos", en J. Villatoro (ed.), *Actas del Segundo Congreso Virtual sobre E/LE. La red como espacio de colaboración*, vol. I, 267-279.
- Núñez Romero, L. (2008b): "Análisis de los contenidos léxicos en el aula de E/LE: propuestas para la selección de vocabulario", en J. Villatoro (ed.), *Actas del Segundo Congreso Virtual sobre E/LE. La red como espacio de colaboración*, vol. I, 280-289.

- Okada, G. y. Okamoto, S. Morinobu, S. Yamawaki y N. Yokota (2003): “Attenuated left prefrontal activation during a verbal fluency task in patients with depression”, *Neuropsychobiology*, 47, 21-26.
- Ortolano Ríos, B. (2005): “Disponibilidad léxica de los estudiantes de Ayamonte”, *Interlingüística*, 16 (2), 847-857.
- Ostrosky-Solís, F., A. Lozano, M. Ramírez y A. Ardila (2007): “Same or different? Semantic verbal fluency across Spanish speakers from different countries”, *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22 (3), 367-378.
- Paivio, A. (2007): *Mind and its Evolution. A dual coding theoretical approach*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paredes García, F. (2001): “Disponibilidad léxica en alumnos de Alcalá y su comarca: resultados generales”, en I. de la Cruz *et al.* (eds.), *La lingüística aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas. Actas del XVII Congreso AESLA*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 721-728.
- Paredes García, F. (2014): “A vueltas con la selección de “centros de interés” en los estudios de disponibilidad léxica: para una propuesta renovadora a propósito de la disponibilidad léxica en ELE”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 16. [Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/a-vueltas-con-la-seleccion-de-centros-de-interes-en-los-estudios-de-disponibilidad-lexica-para-una-propuesta-renovadora-a-proposito-de-la-disponibilidad-lexica-en-ele>].
- Parks, R. W., D. A. Loewenstein, K. L. Dodrill *et al.* (1998): “Cerebral metabolic effects of a verbal fluency test: A PET-scan study”, *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 10, 565-575.
- Pascual, J. (1980): “Interrelación entre Categorías”, *Psicológica*, 1, 25-34.
- Pascual, J. y G. Musitu (1980): “Normas categoriales”, *Psicológica*, 1, 157-174.
- Pascual, J., E. J. Darías Morales y F. Garda (1991): “Normas categoriales”, *QURRICULUM, Extra 1/2*, 399-404.
- Pastor, M. A. y F. J. Sánchez (2008): *El léxico disponible de Granada y su provincia*. Granada: Universidad de Granada.
- Patalano, A. L., E. Smith, J. Jonides y R. A. Koeppel (2001): “PET evidence for a multiple strategies of categorization”, *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience*, 1, 360-370.

- Pecher, D., R. Zeelenberg y L. W. Barsalou (2003): "Verifying properties from different modalities for concepts produces switching costs", *Psychological Science*, 14, 119-124.
- Peraita, H. y F. J. Moreno (2006): "Análisis de la estructura conceptual de categorías semánticas naturales y artificiales en una muestra de pacientes de Alzheimer", *Psicothema*, 18 (3), 492-500.
- Pérez Durán, M. A. (2010): *Variación del léxico de docentes de secundaria del estado de Tlaxcala*. México D. F.: UNAM, tesis doctoral.
- Pérez Miranda, L. A. (2007): *Lecturas filosóficas de ciencia cognitiva*. Bilbao: Universidad del País Vasco, Servicio Editorial, D. L.
- Pérez Sánchez, M. A. (2004): *Influencia del orden de adquisición del léxico en el reconocimiento de palabras*. Murcia: Universidad de Murcia, tesis doctoral.
- Pérez Serrano, P. (2009): *Estudio de disponibilidad léxica en estudiantes de E/LE en los centros de interés "Medios de transporte" y "Profesiones y oficios"*. Madrid: Instituto Cervantes - UIMP, memoria de máster.
- Philpot, M. P., S. Banerjee, H. Needham Bennett, D. C. Costa y P. J. Ell (1993): "99mTc-HMPAO single photon emission tomography in late life depression: A pilot study of regional cerebral blood flow at rest and during a verbal fluency task", *Journal of Affective Disorders*, 28, 233-240.
- Pihlajamaeki, M., H. Tanila, T. Ka-snninen, M. Koenonen, M. Laakso, K. Partanen, H. Sioninen y H. J. Aronen (2000): "Verbal fluency activates the left medial temporal lobe: functional magnetic resonance imaging study", *Annals of Neurology*, 47, 470-476.
- Pinto, A. C. (1992): "Medidas de categorização: Frequência de produção e de tipicidade", *Jornal de Psicologia*, 10, 10-15.
- Piñeiro, A. y M. Manzano (2000): "A lexical database for Spanish-speaking children", *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 32 (4), 616-628.
- Piñeiro, A., L. Morenza, R. Torres y C. E. Sierra (1999): "Estudio de veinte categorías semánticas en niños y adultos", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (1), 147-157.
- Poarch, G. J. (2013): *Cross-linguistic interaction, lexical representation, and cognitive control in second language learners, bilinguals, and trilinguals*. Nimega: Radboud University Nijmegen, tesis doctoral.



- Popescu, C. A. e I. V. Miclutia (2006): “Semantic fluency in schizophrenia”, *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 6 (2), 105-118.
- Poullisse, N. (1997): “Language production in bilinguals”, en A. M. B. de Groot y J. F. Kroll (eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 201-224.
- Pozo Muncio, J. I. (2006): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 9ª edición.
- Prado Aragonés, J. y M. V. Galloso Camacho (2005): *Léxico disponible de Huelva. Nivel preuniversitario*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Prado Aragonés, J. y M. V. Galloso Camacho (2008): *Léxico Disponible de Huelva. Nivel 6º de Educación Primaria. Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Prado, J., M. V. Galloso y M. C. Conceição (2010): *La disponibilidad léxica en situación de contacto de lenguas en las zonas limítrofes de Andalucía y Extremadura (España) y Algarve y Alentejo (Portugal)*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Price, H. L. y D. A. Connolly (2006): “BatMon II: Children’s category norms for 33 categories”, *Behavior Research Methods*, 38, 529-531.
- Puente, A. y L. Poggioli (1993): “Categorías naturales. Una medida de su estructura interna”, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 387-396.
- Quinlan, P. y B. Dyson (2008): *Cognitive Psychology*. Harlow: Pearson Higher Education.
- Radvin, L. D., H. L. Katzen, P. Agraval y N. R. Relkin (2003): “Letter and semantic fluency in older adults: Effects of mild depressive symptoms and age stratified normative data”, *The Clinical Neuropsychologist*, 17, 195-202.
- Ramírez, M., F. Ostrosky-Solís, A. Fernández y A. Ardila (2005): “Fluidez verbal semántica en hispanohablantes: un análisis comparativo”, *Revista de Neurología*, 41 (8), 463-468.
- Raoux, N., H. Amieva, M. Le Goff, S. Auriacombe, L. Carcaillon, L. Letenneur y J. Dartigues (2008): “Clustering and switching processes in semantic verbal fluency in the course of Alzheimer’s disease subjects: Results from the PAQUID longitudinal study”, *Cortex*, 44 (9), 1188-1196.

- Raskin, S. A. y E. Rearick (1996): "Verbal fluency in individuals with mild traumatic injury", *Neuropsychology*, 10, 416-422.
- Ravnkilde, B., P. Videbech, R. Rosenberg, A. Gjedde y A. Gade (2002): "Putative test of frontal lobe function: A PET-study of brain activation during a Stroop's test and verbal fluency", *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24, 534-547.
- Richards, J. C. (1969): "A Psycholinguistic measure of vocabulary selection", conferencia pronunciada en el encuentro anual de la *Canadian Linguistic Association*, York University, Toronto. [Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=ED035860>].
- Ríos González, G. (2010): *Características del lenguaje de los jóvenes costarricenses desde la disponibilidad léxica*. Salamanca: Universidad de Salamanca, tesis doctoral.
- Rips, L. J., E. J. Shoben y F. E. Smith (1973): "Semantic distance and the verification of semantic relations", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 12, 1-20.
- Rivière, A. (1987): *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Roberts, P. M. y G. Le Dorze (1998): "Bilingual Aphasia: Semantic Organization, Strategy Use, and Productivity in Semantic Verbal Fluency", *Brain and Language*, 65, 287-312.
- Rodríguez-Aranda, C. (2003): "Reduced writing and reading speed and age related changes in verbal fluency tasks", *The Clinical Neuropsychologist*, 17, 203-215.
- Rodríguez Menduiña, P. (2006): *Estereotipos culturales sobre España en aprendices estadounidenses de ELE*. Salamanca: Universidad de Salamanca, memoria de máster.
- Rodríguez Muñoz, F. J. e I. O. Muñoz Hernández (2009): "De la disponibilidad a la didáctica léxica", *Tejuelo*, 4, 8-18.
- Roelofs, A. (1992): "A spreading-activation theory of lemma retrieval in speaking", *Cognition*, 42, 107-142.
- Roelofs, A. (1997): "A Case for Nondecomposition in Conceptually Driven Word Retrieval", *Journal of Psycholinguistic Research*, 26 (1), 33-67.

- Roelofs, A. (2006): “The influence of spelling on phonological encoding in word reading, object naming, and word generation”, *Psychonomic Bulletin and Review*, 13, 33-37.
- Rojo López, A. M. (2000a): “¿Qué se entiende por esquema en la Semántica de esquemas?”, *Miscelanea. A Journal of English and American Studies*, 21, 149-177.
- Rojo López, A. M. (2000b): “Aplicaciones de la Semántica de Esquemas”, *C. I. F.*, XXVI, 39-68.
- Román, B. (1985): *Disponibilidad léxica en estudiantes de Dorado*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, trabajo de grado.
- Romero Gualda, M. V. (2000): “Una perspectiva emergente: ¿Contenidos culturales vertebradores de un curso de ELE?”, en M. Franco Figueroa, C. Soler Cantos, J. de Cos Ruiz, M. Rivas Zancarrón y F. Ruiz Fernández (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 598-609. [Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_05\\_95.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_05_95.pdf)].
- Romero Rubilar, C. (2000): “Variabilidad y prototipicidad en vocabulario disponible”, *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 38, 139-148.
- Rosa, A. e I. Brescó (2005): “F. C. Bartlett, una antropología desde la psicología experimental”, *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, edición electrónica, número especial. Noviembre - Diciembre 2005. [Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1382301>].
- Rosch, E. (1973): “Natural categories”, *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- Rosch, E. (1975): “Cognitive reference points”, *Cognitive Psychology*, 7, 532-547.
- Rosch, E. (1999): “Principles of categorization”, en S. Laurence y E. Margolis (eds.), *Concepts: core readings*. Cambridge, MA: MIT Press, 189-206.
- Rosch, E. y C. B. Mervis (1975): “Family resemblances: Studies in the internal structure of categories”, *Cognitive Psychology*, 7, 573-605.
- Rosch, E., C. B. Mervis, W. Gray, D. M. Johnson y P. Boyes-Braen (1976): “Basic objects in natural categories”, *Cognitive Psychology*, 8, 382-436.

- Rosselli, M., A. Ardila, J. Salvatierra, M. Marquez, L. Matos y V. Weeke (2002): "A cross-linguistic comparison of verbal fluency test", *International Journal of Neuroscience*, 112, 112-156.
- Rosselli, M., A. Ardila, K. Araujo, V. Weekes, V. Caracciolo, M. Padilla *et al.* (2000): "Verbal fluency and repetition skills in healthy older spanish-english bilinguals", *Applied Neuropsychology*, 7, 17-24.
- Ruiz Basto, A. (1987): *Disponibilidad léxica de los alumnos de primer ingreso en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan*. México, D. F.: Universidad Autónoma de México, tesis doctoral.
- Ruiz Navarro, C. (2007): *Factores moduladores del acceso léxico en traductores y bilingües*. Granada: Universidad de Granada, tesis doctoral.
- Ruiz Vargas, J. M. (1994): *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza.
- Ruts, W., S. De Deyne, E. Ameel, W. Vanpaemel, T. Verbeemen y G. Storms (2004): "Dutch norm data for 13 semantic categories and 338 exemplars", *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 36 (3), 506-515.
- Saffran, E. M. (2000): "The organization of semantic memory: in support of a distributed model", *Brain and Language*, 71, 204-212.
- Salazar García, V. (2004): "Acercamiento critic a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de E/LE", *ELUA*, 18, 243-273.
- Salcedo, P., A. Ferreira y F. Barrientos (2013): "A Bayesian Model for Lexical Availability of Chilean High School Students in Mathematics", en J. M. Ferrández Vicente, J. R. Álvarez Sánchez, F. de la Paz López y F. J. Toledo Moreo (eds.), *Natural and Artificial Models in Computation and Biology*. Heidelberg: Springer, vol. 7930 (I), 245-253.
- Salcedo, P., A. Ferreira y M. del Valle (2014): *La disponibilidad léxica matemática en estudiantes de enseñanza media de la ciudad de Concepción de Chile. Investigación lexicométrica*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Salcedo, P., O. Nail y C. Arzola (2012): "Análisis de relaciones semánticas del léxico disponible en matemáticas en un hipermedio adaptativo", en J. Sánchez Ilabaca (ed.), *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, vol. 8, 154-158. [Disponible en <http://www.tise.cl/2014BETA/img/TISE2012.pdf>].

- Samper Hernández, M. (2001a): *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera*. Salamanca: Universidad de Salamanca, trabajo de grado.
- Samper Hernández, M. (2001b): “Dificultades de los estudios de disponibilidad léxica en ELE: los criterios de selección”, en J. A. Bartol *et al.* (eds.), *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas*. Salamanca: Luso-Española Ediciones, 277-286.
- Samper Hernández, M. (2003): *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Salamanca: Universidad de Salamanca, tesis doctoral.
- Samper Hernández, M. (2008): “Datos comparativos entre dos léxicos disponibles: Aragón y Gran Canaria”, en M. L. Arnal Purroy (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 245-282.
- Samper Padilla, J. A. (1998): “Criterios de edición del léxico disponible”, *Lingüística*, 10, 311-333.
- Samper Padilla, J. A. y C. E. Hernández Cabrera (1997): “Estudio de la disponibilidad léxica en Gran Canaria. Datos iniciales y variación sociolingüística”, en M. Almeida y J. Dorta (eds.), *Contribuciones al estudio de la Lingüística Hispánica (Homenaje a Ramón Trujillo Carreño)*. La Laguna: Montesinos, vol. II, 229-239.
- Samper Padilla, J. A. y C. E. Hernández Cabrera (2006): “Densidad de dialectalismos y condicionantes sociales en el léxico disponible de Gran Canaria”, en M. Sedano, A. Bolívar y M. Shiro (eds.), *Haciendo lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 537-553.
- Samper Padilla, J. A. y M. Samper Hernández (2006): “Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica”, *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 5, 5-95.
- Samper Padilla, J. A., J. J. Bellón y M. Samper Hernández (2003): “El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español”, en R. Ávila, J. A. Samper, H. Ueda *et al.* (eds.), *Pautas y Pistas en el análisis del léxico hispano(americano)*. Frankfurt-Madrid: Vervuert Iberoamericana, 27-140.

- Sánchez Corrales, V. M. y M. Murillo Rojas (2006): *Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses*. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Sánchez Gómez, C. (2006): “Naturaleza gramatical del léxico disponible en informantes de español como lengua extranjera”, *Interlingüística*, 16, 1-10.
- Sánchez, A. y F. J. Fernández (1995): “Influencia del conocimiento experto en la organización del sistema conceptual”, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48 (3), 251-257.
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2011): *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*. Cádiz: Universidad de Cádiz, tesis doctoral.
- Sandu, B. (2012): “La disponibilidad léxica en alumnos rumanos de ELE: incidencia de la variable ‘sexo/género’ y su correlación con el ‘nivel escolar’”, *Lingua Americana*, 31, 61-85.
- Sanford, A. J. y S. C. Garrod (1981): *Understanding written language*. Chichester: Wiley.
- Santiago Guervós, J. (2008): *Léxico disponible en Segovia*. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Saralegui, C. y C. Taberero (2008): “Aportación al Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible: Navarra”, en I. Olza Moreno, M. Casado Velarde y R. González Ruiz (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 745-761.
- Sarrander, U. (2011): *Bilingual lexical processing in single word production*. Uppsala: Uppsala Universitet, tesis doctoral.
- Sawyer, R. K. (2007): *Group Genius. The creative power of collaboration*. Nueva York: Basic Books.
- Schank, R. C. y R. P. Abelson (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schmid, H. J. (2007): “Entrenchment, salience and basic levels”, en D. Geeraerts y H. Cuyckens (eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Nueva York: Oxford University Press, 117-138.

- Serfati, M. y L. Aabidi (2012): *Disponibilidad Léxica de ELE en Marruecos. (Niveles de Secundaria y Enseñanza Superior en la región Souss Massa Drâa)*. Agadir: Publicaciones de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas.
- Serra, M., E. Serrat, M. R. Solé, A. Bel y M. Aparici (2000): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Serrano Zapata, M. (2003): “Disponibilidad léxica en la provincia de Lérida: aspectos metodológicos”, *Interlingüística*, 14, 929-937.
- Shaffer, R. D. (2000): *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Internacional Thomson Editores.
- Sierra Díez, B., C. Falces Delgado y P. Briñol Turnes (2002): “Recuerdo sobre situaciones reales basadas en guiones: Relevancia y tipicidad de las acciones”, *Psicothema*, 14 (4), 776-782.
- Šifrar Kalan, M. (2009): “Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia”, *Verba Hispánica*, 17, 165-182.
- Šifrar Kalan, M. (2014): “Disponibilidad léxica en diferentes niveles de español/lengua extranjera”, *Studia Romanica Posnaniensia*, 41/1, 63-85.
- Simmons, W. K. y L. W. Barsalou (2003): “The similarity in topography principle: reconciling theories of conceptual deficits”, *Cognitive Neuropsychology*, 20, 451-486.
- Smith, E. E. y D. M. Medin (1981): *Categories and concepts*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Smith, E. E. y D. M. Medin (1999): “The exemplar view”, en S. Laurence y E. Margolis (eds.), *Concepts: core readings*. Cambridge, MA: MIT Press, 207-221.
- Smith, E. E. y S. M. Kosslyn (2008): *Procesos cognitivos, modelos y bases neuronales*. Madrid: Pearson Educación, D. L.
- Soto, P., M. V. Sebastián, E. García y T. Del Amo (1982): *Categorización y datos normativos en España*. Madrid: Cantoblanco.
- Stanfield, R. A. y R. A. Zwaan (2001): “The effect of implied orientation derived from verbal context on picture recognition”, *Psychological Science*, 12, 153-156.

- Storms G., P. D. Boeck y W. Ruts (2000): "Prototype and Exemplar-based information in Natural Language Categories", *Journal of Memory and Language*, 52, 51-73.
- Storms, G. (2001): "Flemish category norms for exemplars of 39 categories: A replication of the Battig and Montague (1969) category norms", *Psychologica Belgica*, 41, 145-168.
- Stuss, D. T., M. P. Alexander, L. Hamer, C. Palumbo, R. Dempster, M. Binns *et al.* (1998): "The effects of focal anterior and posterior brain lesions on verbal fluency", *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4, 265-278.
- Suhr, J. A. y R. D. Jones (1998): "Letter and semantic fluency in Alzheimer, Huntington and Parkinson's disease", *Archives of Clinical Neuropsychology*, 13, 447-454.
- Sunila, J., M. J. Lavya y B. Rajashekar (2011): "Qualitative Analysis of Clustering on Verbal Fluency in Young Adults", *Language in India*, 11, 11-21.
- Szatkowska, I., A. Grabowska y O. Szymańska (2000): "Phonological and semantic fluencies are mediated by different regions of the prefrontal cortex", *Acta Neurobiologiae Experimentalis*, 60, 503-508.
- Tallberg, I. M., E. Ivachova, K. Jones Tinghag y P. Östberg (2008): "Swedish norms for word fluency tests: FAS, animals and verbs", *Scandinavian Journal of Psychology*, 49 (5), 479-485.
- Tanaka, J. W. e I. Gauthier (1997): "Expertise in object and face recognition", *Mechanisms of Perceptual Learning*, 36, 83-125.
- Tanaka, J. W. y T. Curran (2001): "A neural basis for expert object recognition", *Psychological Science*, 12, 43-47.
- Tannen, D. (1985): "Frames and schemas in interaction", *Quaderni di Semantica*, 12, 326-335.
- Tapiero, I. (2007): *Situation models and levels of coherence: toward a definition of comprehension*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taylor, J. (1989): *Linguistic categorization. Prototypes in linguistic theory*. Oxford: Clarendon.
- Téllez, J. A. (2005): *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: DYKINSON, S. L.



- Terrádez Gurrea, M. (1997): “Estudio de la disponibilidad de los inmigrantes residentes en Valencia”, en C. Hernández y R. Morant (eds.), *Lenguaje y Emigración*. Valencia: Universitat de València, Teoria dels Llenguatges i Ciències de la Comunicació, 189-203.
- Testa, J. A., A. I. Tröster, J. A. Fields, A. C. Gleason, D. Salmon y W. W. Beatty (1998): “Semantic fluency performance of patients with cortical and subcortical neurodegenerative diseases”, *Aging Neuropsychology and Cognition*, 5, 203-214.
- Tijero, T. (2009): “Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch”, *Onomázein*, 19, 111-138.
- Tokowicz, N., J. F. Kroll, A. M. B. de Groot y J. G. van Hell (2002): “Number of translation norms for Dutch-English translation pairs: A new tool for examining language production”, *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 34 (3), 435-451.
- Tomé Cornejo, C. (2010): *Aspectos metodológicos de los estudios de disponibilidad léxica. Los centros de interés*. Salamanca: Universidad de Salamanca, trabajo de grado.
- Tonzar, C., L. Lotto y R. Job (2009): “L2 Vocabulary Acquisition in Children: Effects of Learning Method and Cognate status”, *Language Learning*, 59, 623-646.
- Tranel, D., H. Damasio y A. R. Damasio (1997): “On the neurology of naming”, en H. Goodglass y A. Wingfield (eds.), *Anomia: neuroanatomical and cognitive correlates*. San Diego: Academic Press, 65-90.
- Trigo Ibáñez, E. y A. E. González Martínez (2011): “Estudio del comportamiento de la variable sexo en el léxico disponible de los preuniversitarios sevillanos”, *Diálogo de la Lengua*, III, 28-41.
- Troyer, A. K. (2000): “Normative data for clustering and switching on verbal fluency tasks”, *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 22, 370-378.
- Troyer, A. K., M. Moscovitch y G. Wincour (1997): “Clustering and switching as two components of verbal fluency: evidence from younger and older healthy adults”, *Neuropsychology*, 11, 138-146.

- Troyer, A. K., M. Moscovitch y G. Wincour (1998): "Clustering and switching on verbal fluency tests in Alzheimer's and Parkinson's disease", *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4, 137-143.
- Troyer, A. K., M. Moscovitch, G. Wincour, M. P. Alexander y D. Stuss (1998): "Clustering and switching on verbal fluency: The effects of focal frontal- and temporal-lobe lesions", *Neuropsychologia*, 25, 388-493.
- Turner, J. E., T. Valentine y A. W. Ellis (1998): "Contrasting effects of AoA and word frequency on auditory and visual lexical decision", *Memory and Cognition*, 26, 1282-1291.
- Tversky, B. y K. Hemenway (1984): "Objects, parts and categories", *Journal of Experimental Psychology*, 113, 169-193.
- Tyler, L. K., H. E. Moss, A. Galpin y J. K. Voice (2002): "Activating meaning in time: The role of imageability and form-class", *Language and Cognitive Processes*, 17, 471-502.
- Uller, C., S. Carey, M. Hauser y F. Xu (1997): "Is language needed for constructing sortal concepts? A study with nonhuman primates", *Boston University Conference on Language Development Proceedings*, 21, 665-677.
- Ullman, M. T. (2007): "The biocognition of the mental lexicon", en M. G. Gaskell (ed.), *The Oxford handbook of Psycholinguistics*. Nueva York: Oxford University Press, 267-287.
- Ungerer, F. y H. J. Schmid (1996): *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Harlow: Longman.
- Urrutia, M. (2001): *Edad y acceso léxico*. Concepción: Universidad de la Concepción, tesis de magistratura.
- Urrutia, M. (2004): "Script, un modelo cognitivo del lenguaje. Estudio experimental a partir de tres grupos etáreos", *Revista Signos*, 37 (55), 59-74.
- Urzúa, P. (2005): *Disponibilidad léxica matemática*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción, tesis de magistratura.
- Urzúa, P., K. Sáez y M. Echeverría (2006): "Disponibilidad léxica matemática. Análisis cuantitativo y cualitativo", *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 44 (2), 59-76.
- Valencia, A. (2010): "Léxico del color en Santiago de Chile", *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48 (2), 141-161.

- Valencia, A. y M. Echeverría (1999): *Disponibilidad léxica en estudiantes chilenos*. Santiago de Chile: Universidad de Chile y Universidad de Concepción.
- Valle Arroyo, F. (1992): *Psicolingüística*. Madrid: Morata.
- Van Hell, J. G. y A. M. B. de Groot (1998): “Conceptual representation in bilinguals memory: Effects of concreteness and cognate status in word association”, *Bilingualism: Language and Cognition*, 1 (3), 193-211.
- Van Overschelde, J. P., K. A. Rawson y J. Dunlosky (2004): “Category norms: An updated and expanded version of the Battig and Montague (1969) norms”, *Journal of Memory and Language*, 50, 289-335.
- Vargas Sandoval, P. (1991): “La disponibilidad léxica: un diagnóstico al hablante medio de la V Región en seis centros de interés”, *Nueva Revista del Pacífico*, 33/36, 115-123.
- Verdeses Mirabal, R. T. (2011): *Disponibilidad léxica y lenguas en contacto en Redwood City, California*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, tesis doctoral.
- Victory, J. B. (1971): *A Study of Lexical Availability among Monolingual/Bilingual Speakers of Spanish and English*. Houston: Rice University.
- Vigliocco, G. y D. P. Vinson (2007): “Semantic representation”, en M. G. Gaskell (ed.), *The Oxford handbook of Psycholinguistics*. Nueva York: Oxford University Press, 195-215.
- Villodre, R., A. Sánchez-Alfonso, L. Brines, A. B. Núñez, J. Chirivella, J. Ferri y E. Noé (2006): “Fluencia verbal: estudio normativo piloto según estrategias de «agrupación» y «saltos» de palabras en población española de 20 a 49 años”, *Neurología*, 21 (3), 124-130.
- Warrington, E. K. y R. A. McCarthy (1987): “Categories of knowledge”, *Brain*, 110, 1273-1296.
- Warrington, E. K. y T. Shallice (1984): “Category-specific semantic impairments”, *Brain*, 107, 829-854.
- Waxman, S. R. y D. R. Markow (1995): “Words as invitations to form categories: Evidence from 12- to 13-month-old infants”, *Cognitive Psychology*, 29, 257-302.
- Wilson, R. y F. C. Keil (2001): *MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge: Mit Press.

- Wingeyer, H. R. (2014): “Temas de la disponibilidad léxica de la región NEA de Argentina: mitos populares, la ciudad, el campo, insultos y diversiones nocturnas. Aportes para la elaboración de programaciones interculturales y de materiales en la enseñanza de E/LE”, *SIGNOS ELE (Revista de español como lengua extranjera)*, jul. 2014. [Disponible en: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2318>].
- Wittgenstein, L. (1999): “Philosophical Investigations, sections 65-68”, en S. Laurence y E. Margolis (eds.), *Concepts: core readings*. Cambridge, MA: MIT Press, 171-174.
- Wu, L. y L. W. Barsalou (2009): “Perceptual simulation in property generation”, *Acta Psychologica*, 132, 173-189.
- Xu, F. (2007): “Concept formation and language development: count nouns and object kinds”, en M. G. Gaskell (ed.), *The Oxford handbook of Psycholinguistics*. Nueva York: Oxford University Press, 627-634.