

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA, CLÁSICA Y ÁRABE



TESIS DOCTORAL

**ENRIQUECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LÉXICA:
ANÁLISIS ESTADÍSTICO**

MARÍA JOSEFA REYES DÍAZ

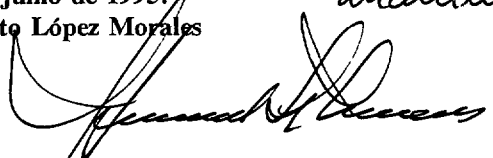
Las Palmas de Gran Canaria, Junio de 1995

47/1994-95

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
UNIDAD DE TERCER CICLO Y POSTGRADO

Reunido el día de la fecha, el Tribunal nombrado por el Excmo. Sr. Rector Magfco. de esta Universidad, el aspirante expuso esta TESIS DOCTORAL.

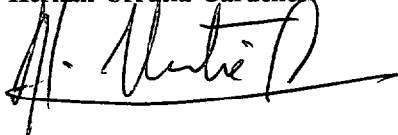
Terminada la lectura y contestadas por el Doctorando las objeciones formuladas por los señores jueces del Tribunal, éste calificó dicho trabajo con la nota de *apto cum laude por unanimidad*
Las Palmas de G. C., a 30 de junio de 1995.
El Presidente: Dr. D. Humberto López Morales



El Secretario: Dra. D^a. Clara Eugenia Hernández Cabrera



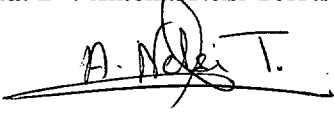
El Vocal: Dr. D. Salvador Hernán Urrutia Cárdenes



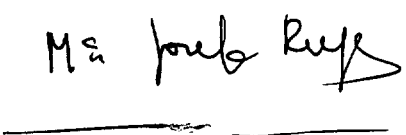
El Vocal: Dr. D. Pedro Benítez Pérez



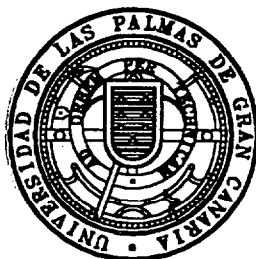
El Vocal: Dra. D^a. Antonja Nelsi Torres González



El Doctorando: D^a. Maria José Reyes Díaz



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA



Departamento de Filología Española, Clásica y Árabe

TESIS DOCTORAL

*ENRIQUECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LÉXICA:
ANÁLISIS ESTADÍSTICO.*

María Josefa Reyes Díaz

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
LAS PALMAS DE G. CANARIA
N.º Documento <u>403185</u>
N.º Copia <u>403199</u>

MARÍA JOSEFA REYES DÍAZ

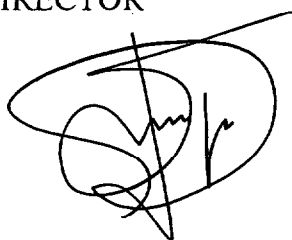
ENRIQUECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LÉXICA: ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR EL DR. D.

JOSÉ ANTONIO SAMPER PADILLA

Vº Bº DEL

DIRECTOR

A handwritten signature in black ink, enclosed within a large, roughly drawn oval. The signature is stylized and appears to be the name of the director, José Antonio Samper Padilla.

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DPTO. DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA, CLÁSICA Y ÁRABE

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA, 1995

RENOCIMIENTOS

Quiero manifestar mi agradecimiento a los centros de enseñanza I.B. Isabel de España y Colegio de Prácticas de la E. U. de Formación del Profesorado de EGB y, asimismo, deseo mencionar especialmente a Isabel Henríquez Pérez, M^a de Pino Marrero Berbel, Josefa Santana Guerra y Lucía Espino Suárez, porque sin su colaboración no hubiera sido posible la recolección del *corpus*, y a aquellos profesores del I.B. Isabel de España y el Colegio de Prácticas que permitieron la recogida del material.

No debo ni quiero olvidar el trabajo, inestimable para esta investigación, de los 254 alumnos que durante un curso nos aportaron el material básico.

Asimismo deseo señalar la labor del director de esta tesis, el Dr. José Antonio Samper Padilla, ya que con sus orientaciones claras y precisas me facilitó la realización de este trabajo.

Tampoco puedo olvidar el apoyo y los consejos del Dr. Humberto López Morales.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN

1.1. Introducción	2
1.2. Antecedentes en la investigación sobre adquisición léxica	4
1.2.1. Antecedentes en Estados Unidos	4
1.2.2. Antecedentes en el mundo hispánico	7
1.3. Hipótesis	10

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Fundamentos teóricos de la adquisición del lenguaje	12
2.1.1. Teoría behaviorista	12
2.1.2. Teorías cognitivas	13
2.1.3. Teoría de la <i>gestalt</i>	16
2.1.4. Teoría mentalista	18
2.1.5. Teoría biológica	19
2.1.6. Teoría sociológica	21
2.2. Estructura del lexicón mental	24
2.2.1. Teorías en torno a la organización del lexicón mental	24
2.2.2. Organización de las palabras en el lexicón mental	28
2.3. Almacenamiento de la información lingüística	30
2.4. El proceso de adquisición léxica	35
2.4.1. La enseñanza del léxico materno	39

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. La muestra	44
3.1.1. Estratificación de la muestra general	46
3.1.2. Interrelación de los factores sociales	55

3.1.3. Relación de los métodos con los factores sociales	61
3.1.4. Estratificación de la muestra por grupos	68
3.2. Instrumentos de la investigación	82
3.3. Procedimiento	85
3.4. Tabulación de los datos	86

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Resultados generales	97
4.1.1. Los métodos	97
4.1.2. Las categorías gramaticales	100
4.2. Las variables del método de definiciones	102
4.2.1. La variable categoría gramatical	102
4.2.2. La variable sexo	104
4.2.3. La variable nivel sociocultural	106
4.2.4. La variable curso escolar	108
4.2.4.1. COU D	110
4.2.4.2. Primero D	113
4.2.4.3. Séptimo D	115
4.3. Las variables del método de ejemplos	117
4.3.1. La variable categoría gramatical	118
4.3.2. La variable sexo	119
4.3.3. La variable nivel sociocultural	121
4.3.4. La variable curso escolar	123
4.3.4.1. COU E	126
4.3.4.2. Primero E	128
4.3.4.3. Séptimo E	131
4.4. Las variables del método de oraciones	133
4.4.1. La variable categoría gramatical	133

4.4.2. La variable sexo	136
4.4.3. La variable nivel sociocultural	138
4.4.4. La variable curso escolar	140
4.4.4.1. COU O	142
4.4.4.2. Primero O	144
4.4.4.3. Séptimo O	146
4.5. Análisis de la variable categoría gramatical	149
4.5.1. Relación con la variable sexo	149
4.5.2. Relación con la variable nivel sociocultural	151
4.5.3. Relación con la variable curso escolar	153
4.5.4. Relación con los métodos de aprendizaje	154
4.5.4.1. Método de definiciones	156
4.5.4.2. Método de ejemplos	159
4.5.4.3. Método de oraciones	161
4.6. Análisis de las variables sociales	163
4.6.1. La variable sexo	163
4.6.2. La variable nivel sociocultural	165
4.6.3. La variable curso escolar	166
4.6.3.1. COU	168
4.6.3.2. Primero de BUP	171
4.6.3.3. Séptimo de EGB	173

CAPÍTULO V: COMPARACIÓN CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN PUERTO RICO

5.1. Muestra general de Las Palmas de Gran Canaria	178
5.1.1. Comparación de los resultados de la variable categoría gramatical	179
5.1.2. Comparación de los resultados de la variable sexo	180
5.1.3. Comparación de los resultados de la variable nivel sociocultural	181
5.1.4. Comparación de los resultados de la variable método	182

5.2. Muestra de COU.	183
5.2.1. La variable categoría gramatical	183
5.2.2. La variable sexo	184
5.2.3. La variable nivelsociocultural	185
5.2.4. La variable método	186
5.2.4.1. Las variables sociales del método de definiciones	187
5.2.4.2. Las variables sociales del método de ejemplos	189
5.2.4.3. Las variables sociales del método de oraciones	191

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

6.1. Conclusiones generales	194
6.2. Conclusiones por métodos	198
6.2.1. Conclusiones del método de definiciones	198
6.2.2. Conclusiones del método de ejemplos	200
6.2.3. Conclusiones del método de oraciones	201

BIBLIOGRAFÍA	202
------------------------	-----

APÉNDICES: instrumentos de la investigación	215
1. Cuestionario	216
2. Diccionario (50 palabras)	218
3. Diccionario (30 palabras)	223
4. Método de difiniciones	226
5. Método de ejemplos	232
6. Método de oraciones	240
7. Modelo de hoja de progreso	245

ÍNDICE DE CUADROS	vi
-----------------------------	----

ÍNDICE DE GRÁFICAS xiii

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 3.1. Distribución de la muestra según la variable curso escolar	47
CUADRO 3.2. Distribución de la muestra según la variable sexo	48
CUADRO 3.3. Distribución de la muestra según la variable nivel sociocultural	54
CUADRO 3.4. Distribución de la muestra de COU según la variable sexo	56
CUADRO 3.5. Distribución de la muestra de primero de BUP según la variable sexo	56
CUADRO 3.6. Distribución de la muestra de séptimo de EGB según la variable sexo	57
CUADRO 3.7. Distribución de la muestra de COU según la variable nivel sociocultural	57
CUADRO 3.8. Distribución de la muestra de primero de BUP según la variable nivel sociocultural	58
CUADRO 3.9. Distribución de la muestra de séptimo de EGB según la variable nivel sociocultural	59
CUADRO 3.10. Distribución de la muestra según el método	59
CUADRO 3.11. Distribución de los grupos de la muestra	61
CUADRO 3.12. Distribución de la muestra del método D según sexo	62
CUADRO 3.13. Distribución de la muestra del método D según nivel sociocultural	63
CUADRO 3.14. Distribución de la muestra del método D según curso escolar	63
CUADRO 3.15. Distribución de la muestra del método E según sexo	64
CUADRO 3.16. Distribución de la muestra del método E según nivel sociocultural	65
CUADRO 3.17. Distribución de la muestra del método E según curso escolar	65
CUADRO 3.18. Distribución de la muestra del método O según sexo	66
CUADRO 3.19. Distribución de la muestra del método O según nivel sociocultural	67
CUADRO 3.20. Distribución de la muestra del método O según curso escolar	67
CUADRO 3.21. Distribución de la muestra del grupo COU D según la variable sexo	69
CUADRO 3.22. Distribución de la muestra del grupo COU D según la variable nivel sociocultural	69
CUADRO 3.23. Distribución de la muestra de COU E según la variable sexo	70

CUADRO 3.24. Distribución de la muestra de COU E según la variable nivel sociocultural	71
CUADRO 3.25. Distribución de la muestra de COU O según la variable sexo	72
CUADRO 3.26. Distribución de la muestra de COU O según la variable nivel sociocultural	73
CUADRO 3.27. Distribución de la muestra de 1º D según la variable sexo	74
CUADRO 3.28. Distribución de la muestra de 1º D según la variable nivel sociocultural ...	74
CUADRO 3.29. Distribución de la muestra de 1º E según la variable sexo	75
CUADRO 3.30. Distribución de la muestra de 1º E según la variable nivel sociocultural ...	76
CUADRO 3.31. Distribución de la muestra de 1º O según la variable sexo	76
CUADRO 3.32. Distribución de la muestra de 1º O según la variable nivel sociocultural ...	77
CUADRO 3.33. Distribución de la muestra de 7º D según la variable sexo	78
CUADRO 3.34. Distribución de la muestra de 7º D según la variable nivel sociocultural ...	79
CUADRO 3.35. Distribución de la muestra de 7º E según la variable sexo	79
CUADRO 3.36. Distribución de la muestra de 7º E según la variable nivel sociocultural ...	80
CUADRO 3.37. Distribución de la muestra de 7º O según la variable sexo	81
CUADRO 3.38. Distribución de la muestra de 7º O según la variable nivel sociocultural ...	81
CUADRO 3.39. Modelo de resultados del análisis de varianza	89
CUADRO 3.40. Modelo de resultados de la prueba de Scheffé	90
CUADRO 3.41. Modelo de descripción de las variables y de los estadísticos	91
CUADRO 3.42. Modelo de resultados del análisis de diferencias de medias con un valor de F no significativo	92
CUADRO 3.43. Modelo de resultados del análisis de diferencia de medias con un valor de F significativo	93
CUADRO 3.44. Resultados de la prueba de diferencia de medias entre factores correlacionados	94
CUADRO 4.1. Promedio de exposiciones según método	98
CUADRO 4.2. Resultados del análisis de varianza entre métodos	98

CUADRO 4.3. Promedio de exposiciones según categorías gramaticales	100
CUADRO 4.4. Promedio de exposiciones del método D según las categorías gramaticales	102
CUADRO 4.5. Promedio de exposiciones del método D según sexo	105
CUADRO 4.6. Promedio de exposiciones del método D según nivel sociocultural	107
CUADRO 4.7. Resultados del análisis de varianza del método D según el nivel sociocultural	107
CUADRO 4.8. Promedio de exposiciones del método D según curso escolar	109
CUADRO 4.9. Promedio de exposiciones de COU D según categorías gramaticales	111
CUADRO 4.10. Promedio de exposiciones de COU D según sexo	111
CUADRO 4.11. Promedio de exposiciones de COU D según nivel sociocultural	112
CUADRO 4.12. Promedio de exposiciones de 1º D según categorías gramaticales	113
CUADRO 4.13. Promedio de exposiciones de 1º D según el sexo	114
CUADRO 4.14. Promedio de exposiciones de 1º D según el nivel sociocultural	115
CUADRO 4.15. Promedio de exposiciones de 7º D según las categorías gramaticales	116
CUADRO 4.16. Promedio de exposiciones de 7º D según el sexo	116
CUADRO 4.17. Promedio de 7º D según el nivel sociocultural	117
CUADRO 4.18. Promedio de exposiciones del método E según las categorías gramaticales	118
CUADRO 4.19. Promedio de exposiciones del método E según el sexo	120
CUADRO 4.20. Resultados del análisis de diferencia de medias entre sexos	120
CUADRO 4.21. Promedio de exposiciones del método E según el nivel sociocultural	122
CUADRO 4.22. Promedio de exposiciones del método E según el curso escolar	124
CUADRO 4.23. Resultados del análisis de varianza entre cursos en el método E	124
CUADRO 4.24. Resultados de la prueba de Scheffé	125
CUADRO 4.25. Promedio de exposiciones de COU E según las categorías gramaticales	127
CUADRO 4.26. Promedio de exposiciones de COU E según el sexo	127
CUADRO 4.27. Promedio de exposiciones de COU E según el nivel sociocultural	128

CUADRO 4.28. Promedio de exposiciones de 1º E según las categorías gramaticales	129
CUADRO 4.29. Promedio de exposiciones de 1º E según el sexo	130
CUADRO 4.30. Promedio de exposiciones de 1º E según el nivel sociocultural	130
CUADRO 4.31. Promedio de exposiciones de 7º E según las categorías gramaticales	131
CUADRO 4.32. Promedio de exposiciones de 7º E según el sexo	132
CUADRO 4.33. Promedio de exposiciones de 7º E según el nivel sociocultural	133
CUADRO 4.34. Promedio de exposiciones del método O según categorías gramaticales . . .	134
CUADRO 4.35. Promedio de exposiciones del método O según sexo	136
CUADRO 4.36. Resultados de diferencias de medias entre sexos en el método O	137
CUADRO 4.37. Promedio de exposiciones del método O según el nivel sociocultural	138
CUADRO 4.38. Resultados del análisis de varianza entre los niveles socioculturales en el método O	139
CUADRO 4.39. Promedio de exposiciones del método O según curso escolar	140
CUADRO 4.40. Promedio de exposiciones de COU O según categorías gramaticales	142
CUADRO 4.41. Promedio de exposiciones de COU O según sexo	143
CUADRO 4.42. Promedio de exposiciones de COU O según nivel sociocultural	144
CUADRO 4.43. Promedio de exposiciones de 1º O según categorías gramaticales	145
CUADRO 4.44. Promedio de exposiciones de 1º O según sexo	145
CUADRO 4.45. Promedio de exposiciones de 1º O según el nivel sociocultural	146
CUADRO 4.46. Promedio de exposiciones de 7º O según las categorías gramaticales	147
CUADRO 4.47. Promedio de exposiciones de 7º O según el sexo	148
CUADRO 4.48. Promedio de exposiciones de 7º O según el nivel sociocultural	148
CUADRO 4.49. Promedio de exposiciones según las variables categoría gramatical y sexo	150
CUADRO 4.50. Resultados del análisis de diferencia de medias entre categorías gramaticales por sexo	151
CUADRO 4.51. Promedio de exposiciones de las categorías gramaticales según nivel sociocultural	152

CUADRO 4.52. Promedio de exposiciones de las categorías gramaticales según el curso escolar	153
CUADRO 4.53. Promedio de exposiciones según la variable categoría gramatical por método	154
CUADRO 4.54. Promedio de exposiciones según las categorías gramaticales y el sexo en el método de definiciones	157
CUADRO 4.55. Promedio de exposiciones según las categorías gramaticales y el nivel sociocultural en el método de definiciones	158
CUADRO 4.56. Promedio de exposiciones según las categorías gramaticales y el sexo en el método de ejemplos	159
CUADRO 4.57. Promedio de exposiciones según las categorías gramaticales y el nivel sociocultural en el método de ejemplos	160
CUADRO 4.58. Promedio de exposiciones según las categorías gramaticales y el sexo en el método de oraciones	161
CUADRO 4.59. Promedio de exposiciones según las categorías gramaticales y el nivel sociocultural en el método de oraciones	162
CUADRO 4.60. Promedio general de exposiciones el sexo	163
CUADRO 4.61. Promedio general de exposiciones según el nivel sociocultural	165
CUADRO 4.62. Promedio general de exposiciones según el curso escolar	167
CUADRO 4.63. Promedio de exposiciones de COU según las categorías gramaticales ...	169
CUADRO 4.64. Promedio de exposiciones de COU según el sexo	170
CUADRO 4.65. Promedio de exposiciones de COU según el nivel sociocultural	171
CUADRO 4.66. Promedio de exposiciones de 1º de BUP según las categorías gramaticales	172
CUADRO 4.67. Promedio de exposiciones de 1º de BUP según la sexo	172
CUADRO 4.68. Promedio de exposiciones de 1º de BUP según nivel sociocultural	173
CUADRO 4.69. Promedio de exposiciones de 7º de EGB según categorías gramaticales ..	174
CUADRO 4.70. Promedio de exposiciones de 7º de EGB según sexo	175

CUADRO 4.71. Promedio de exposiciones de 7º de EGB según nivel sociocultural	175
CUADRO 5.1. Promedio de exposiciones según categorías gramaticales en las muestras de Puerto Rico y Las Palmas de Gran Canaria	179
CUADRO 5.2. Promedio de exposiciones según la variable sexo en las muestras de Puerto Rico y Las Palmas de Gran Canaria	180
CUADRO 5.3. Promedio de exposiciones según la variable nivel sociocultural en las muestras de Puerto Rico y Las Palmas de Gran Canaria	181
CUADRO 5.4. Promedio de exposiciones según la variable método en las muestras de Puerto Rico y Las Palmas de Gran Canaria	183
CUADRO 5.5. Resultados según las categorías gramaticales en las muestras de Puerto Rico y Las Palmas de Gran Canaria	184
CUADRO 5.6. Resultados según la variable sexo en las muestras de Puerto Rico y Las Palmas de Gran Canaria	185
CUADRO 5.7. Resultados según la variable nivel sociocultural en las muestras de Puerto Rico y Las Palmas de Gran Canaria	185
CUADRO 5.8. Comparación de los resultados según los métodos de aprendizaje en las muestras de Puerto Rico y Las Palmas de Gran Canaria	187
CUADRO 5.9. Resultados según la variable sexo en el método de definiciones de Puerto Rico y Las Palmas de Gran Canaria	188
CUADRO 5.10. Resultados según la variable nivel sociocultural en el método de definiciones de Puerto Rico y Las Palmas de Gran Canaria	189
CUADRO 5.11. Resultados según la variable sexo en el método de ejemplos de Puerto Rico y Las Palmas de Gran Canaria	190
CUADRO 5.12. Resultados según la variable nivel sociocultural en el método de ejemplos de Puerto Rico y Las Palmas de Gran Canaria	190
CUADRO 5.13. Resultados según la variable sexo en el método de oraciones de Puerto Rico y Las Palmas de Gran Canaria	191

CUADRO 5.14. Resultados según la variable nivel sociocultural en el método de oraciones
de Puerto Rico y Las Palmas de Gran Canaria 192

ÍNDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICA 3.1. Distribución de la muestra según la variable curso escolar	48
GRÁFICA 3.2. Distribución de la muestra según la variable sexo	49
GRÁFICA 3.3. Perfil sociocultural de la muestra	53
GRÁFICA 3.4. Distribución de la muestra según la variable nivel sociocultural	55
GRÁFICA 4.1. Promedio de exposiciones según el método en la totalidad de la muestra . . .	99
GRÁFICA 4.2. Promedio de exposiciones en la totalidad de la muestra según la categoría gramatical	101
GRÁFICA 4.3. Promedio de exposiciones según la variable categoría gramatical en el método D	104
GRÁFICA 4.4. Promedio de exposiciones de acuerdo con la variable sexo en el método D	106
GRÁFICA 4.5. Promedio de exposiciones por la variable nivel sociocultural en el método D	108
GRÁFICA 4.6. Promedio de exposiciones según la variable curso escolar en el método D .	110
GRÁFICA 4.7. Promedio de exposiciones según la categoría gramatical en el método E . .	119
GRÁFICA 4.8. Promedio de exposiciones según la variable sexo en el método E	121
GRÁFICA 4.9. Promedio de exposiciones según la variable nivel sociocultural en el método E	123
GRÁFICA 4.10. Promedio de exposiciones según el curso escolar en el método E	126
GRÁFICA 4.11. Promedio de exposiciones según la variable categoría gramatical en el método O	135
GRÁFICA 4.12. Promedio de exposiciones según la variable sexo en el método O	137
GRÁFICA 4.13. Promedio de exposiciones según la variable nivel sociocultural en el método O	139
GRÁFICA 4.14. Promedio de exposiciones según el curso escolar en el método O	141
GRÁFICA 4.15. Promedio de exposiciones según la variable sexo en la muestra general . .	164

GRÁFICA 4.16. Promedio de exposiciones según la variable nivel sociocultural en la muestra general 166

GRÁFICA 4.17. Promedio de exposiciones según la variable curso escolar en la muestra general 168

CAPÍTULO I

JUSTIFICACIÓN DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas han proliferado los estudios en torno al léxico, tanto en lo relativo a la adquisición como a su almacenamiento en el lexicón mental o al aprendizaje. Pero si bien es cierto que la bibliografía más extensa dentro del marco de la lingüística aplicada hace referencia a los problemas de adquisición, no faltan algunos trabajos que giran en torno al diseño de pruebas para medir la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística. Ya B. J. Underwood y R. W. Schulz (1960) expusieron que, para que una lexía desconocida sea incorporada por un hablante, se necesitan entre 10 y 20 exposiciones de la misma. Otros estudiosos manifiestan que la cifra de exposiciones necesarias para que un vocablo nuevo se incorpore a la competencia léxica depende de la capacidad y de la motivación del estudiante y, además, de la dificultad o del nivel de abstracción del vocablo. Diversos trabajos, que pasamos a revisar, comentan los factores que facilitan la incorporación léxica.

Para Deighton (1960), las palabras se adquieren de manera gradual, a partir de numerosas 'experiencias' con cada una de ellas.

La investigación acerca de los niveles de procesamiento llevada a cabo por Craik y Lockhart (1972) puso de manifiesto que hay una estrecha relación entre la profundidad con que el hablante efectúa el análisis de una palabra y su retención. Es decir, la mayor profundidad analítica aumenta la posibilidad de retención de las palabras nuevas.

En la misma línea, Emig (1977) sugiere que la cantidad de exposiciones que necesita un sujeto para la incorporación de una lexía depende de la profundidad con que el sujeto la

analiza en sus contactos. Afirma que si los estudiantes, en vez de memorizar una lista de definiciones, sinónimos y antónimos, elaboraran las palabras que aprenden, la retención mejoraría. Respecto al método de composición para aprender unidades léxicas, considera que el proceso lento de escritura proporciona al estudiante más tiempo para pensar sobre la palabra, lo cual revierte en un aprendizaje más acelerado: con la redacción se dota al vocablo de un significado contextual más amplio que si se tratara de aprender listas de palabras.

Son muchos los estudios que insisten en el valor primordial de la contextualización, como veremos a continuación. Slamecka y Graf (1978) ponen de relieve que se facilita el proceso de aprendizaje cuando se genera un texto en el que se incluye la palabra que se pretende incorporar. Para estos investigadores la escritura implica un nivel de procesamiento más profundo que el acto automático de lectura.

El valor del contexto en la comprensión también había sido puesto de relieve en la investigación llevada a cabo por Werner y Kaplan (1952), quienes presentaron a niños de 8 a 13 años palabras inventadas en el marco de oraciones que facilitaban su definición con el fin de que el niño dedujera el significado de los términos. Se comprobó que sobre todo los niños más pequeños a menudo no podían distinguir entre el significado de la palabra buscada y el de toda la oración. Este experimento pone de manifiesto que el contexto es un fuerte coportador del significado (Haug y Rammer: 1979).

Rosenberg y sus colaboradores (1965) descubrieron que las palabras de las categorías nominales se aprendían antes que las verbales cuando estaban incluidas en sintagmas y oraciones, pero los adjetivos no se aprendían con mayor facilidad que los verbos y los adverbios cuando las palabras se presentaban aisladas. Además, las oraciones se recordaban

mejor que los sintagmas, y estos, a su vez, mejor que las palabras aisladas (Herriot: 67). Esta experiencia también parece demostrar que el papel del contexto es de gran relevancia para el análisis semántico de las unidades lingüísticas, ya que favorece el proceso de comprensión y la consiguiente incorporación del vocabulario nuevo.

1.2. ANTECEDENTES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE ADQUISICIÓN LÉXICA.

1.2.1. Antecedentes en Estados Unidos.

El trabajo realizado por Coomber, Ramstad y DeeAnn en 1986, en el Corcordia College de Minnesota, estuvo orientado primordialmente a conocer el número de exposiciones que se requieren para aprender el léxico nuevo y el método de contacto más rentable para el conocimiento del mismo. Para ello eligieron tres métodos con distintos grados de análisis: el de selección múltiple de definiciones, el de selección múltiple de ejemplos y el de preguntas que requieren una respuesta con una frase en la que se incluye el vocablo nuevo. El experimento se llevó a cabo con 134 alumnos universitarios de primero que estaban matriculados en clases de Inglés. Los estudiantes fueron distribuidos al azar en los tres grupos, de modo que al método de definiciones le correspondieron 43 alumnos; al de ejemplos, 46, y al de composiciones de frases, 45.

Para llevar a cabo la investigación se inventaron diez palabras de la categoría verbal en su forma de infinitivo; a cada una de esas palabras inventadas se le atribuyó significado

tomado del diccionario al azar. La estructura externa de estas palabras estaba constituida por el mismo número de sílabas y de letras:

bulfor - to solve a problem

camill - to inhabit

fodive - to progress

herzon - to destroy

kimuld - to express an opinion

morwit - to meet

thanow - to prevent

trimew - to create

whefer - to subdivide

zonset - to require

Para la recogida del corpus los tres investigadores al comienzo de cada sesión leían en voz alta los diez términos inventados con sus respectivos significados. Luego repartían los ejercicios correspondientes al método de contacto.

A los alumnos que trabajaban con el método de las definiciones y con el de los ejemplos, se les pidió que escribieran la palabra en cuestión junto a la definición o ejemplo que le correspondía. Así, las definiciones o ejemplos que no se correspondían con la palabra que debían aprender tenían que dejarse en blanco. Los estudiantes del grupo de frases tuvieron que responder con la redacción de una frase, utilizando la palabra estímulo en sus frases y subrayándola. Se les dijo que escribieran la frase de forma que pudieran demostrar claramente que conocían la palabra.

En su artículo, los tres investigadores norteamericanos nos muestran un ejercicio de cada una de las pruebas:

*Definition: Write **morwit** beside each correct definition of the word.*

-----1. to destroy

-----2. to progress

-----3. to create

---morwit-----4. to meet

-----5. to inhabit

*Example: Write **morwit** beside each example of the word.*

-----1. scientists attending a communicative diseases conference.

--morwit-----2. declaring that the precinct chairperson is a crook.

-----3. leaving lights on all night in a chicken coop increase egg production.

-----4. inventing a new device for purifying water.

-----5. splitting up the work load among three employees.

Sentence - Composing:

Answer the following question in one sentence, using the underlined target word in your sentence. Underline the target word in your sentence. To be counted correct, your sentence must demonstrate that you know the meaning of the target word.

*What is one campus organization to which you belong, and where does it **morwit**?*

Sample Response: I belong to the debate team, and we morwit in Academy Hall.

Los resultados fueron los siguientes: el método más eficaz fue el que consistía en hacer preguntas que requerían una respuesta en forma de oración; en segundo lugar quedó el método de selección de definiciones y, por último, el método de selección de ejemplos. Se ha considerado que el hecho de que el método más rentable sea el de dar respuesta a una pregunta es debido a que exige del estudiante un análisis más profundo de la unidad léxica. Es decir, el proceso analítico facilita el aprendizaje.

1.2.2. Antecedentes en el mundo hispánico.

Gloria Matanzo (1991) llevó a cabo una investigación en Puerto Rico, utilizando los mismos métodos de aprendizaje y con alumnos universitarios. Las diferencias más relevantes con respecto al trabajo de los norteamericanos son las siguientes:

- 1) Incorporación del análisis de variables sociales: sexo, nivel sociocultural y procedencia escolar preuniversitaria (pública, privada y ambas).
- 2) No se limita al estudio de los verbos, sino que añade a su estudio otras clases de palabras, en cantidades que respetan las proporciones que cada una de ellas tiene en el *Léxico básico del español de Puerto Rico* (Morales: 1983). El minilexicon de palabras inventadas está compuesto de 20 entradas, de las cuales 10 son nombres, 4 verbos, 5 adjetivos y 1 adverbio. Para llevar a cabo su investigación, Gloria Matanzo preparó un

listado de 50 palabras, de las que 30 existen en la lengua española. La conformación de las 20 palabras inventadas se hizo siguiendo las pautas del trabajo de los tres investigadores norteamericanos: todas las palabras son llanas, de dos sílabas y seis grafemas con significados tomados del diccionario al azar.

La muestra estuvo compuesta por 68 estudiantes del Curso Básico de Español de la Universidad del Sagrado Corazón de San Juan de Puerto Rico. Esta muestra se subdividió en tres grupos, de acuerdo con el método utilizado en cada uno de ellos: GD (definiciones), GE (ejemplos) y GO (oraciones).

El grupo que trabajó con el método de las definiciones estuvo integrado por 24 estudiantes, de los cuales 9 eran varones y 15 mujeres. La distribución por niveles socioculturales fue la siguiente: 3 estudiantes procedían del medio-alto, 3 del medio, 8 del medio-bajo, y 10 del bajo. De acuerdo con el tipo de enseñanza la muestra se distribuyó del modo siguiente: 11 estudiantes de este grupo habían asistido a la escuela pública, 10 a la privada y 3 a los dos tipos de centros.

El grupo de ejemplos quedó constituido por 22 alumnos, con 14 jóvenes de sexo femenino y 8 del sexo masculino. El GE se repartió por los cuatro estratos sociales del modo siguiente: 2 pertenecían al nivel medio-alto, 8 al medio, 7 al medio-bajo y 5 al bajo. El estudio de la procedencia social de estos alumnos proporcionó la siguiente información: 9 procedían de la escuela pública, 5 de la privada y 8 de ambos tipos de escuela.

El grupo de oraciones, también estuvo integrado por 22 estudiantes (con 8 varones y 14 mujeres), de entre los que 5 procedían del nivel medio, 10 del medio-bajo y 7 del bajo.

Los datos acerca de la procedencia escolar revelan que 7 informantes habían estudiado en la escuela pública, 10 en la privada y 5 en ambos tipos de centros.

Los resultados principales obtenidos con este estudio fueron:

a) El orden de eficacia de los métodos es el mismo que en la investigación precedente: el método de las respuestas a preguntas alcanzó una media de 8.5 exposiciones; el de selección de definiciones, 10.7, y el de ejemplos, 12 exposiciones.

b) Las variables sociales en esta muestra no influyen en el aprendizaje del nuevo vocabulario. López Morales (1993: 17) opina que "bien mirado, los datos no son tan chocantes puesto que el experimento no mide saberes adquiridos ya, en los que sin duda sí influyen ciertos factores sociales, sino capacidad para responder a un entrenamiento específico".

c) Las categorías nominales en esta muestra se incorporaron antes que las verbales.

La presente investigación ha surgido con el propósito de contrastar nuestros resultados con los obtenidos por Gloria Matanzo en la isla de Puerto Rico. En nuestro trabajo hemos considerado también las variables sexo, nivel sociocultural, método de aprendizaje y categorías gramaticales; al estar interesados en conocer si hay diferencias en la adquisición del léxico nuevo que dependieran del nivel educativo (no universitario) de los alumnos, incorporamos la variable curso. En cambio, no consideramos el factor 'procedencia escolar' porque los alumnos de nuestra muestra cursan sus estudios en centros públicos.

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación precedente, nos planteamos las hipótesis que reseñamos a continuación.

1.3. HIPÓTESIS.

1º- Existe relación asociativa entre el método empleado y la incorporación del léxico nuevo.

2º- El método de mayor rendimiento para aprender el vocabulario no disponible es el de oraciones. Menos eficaces son el de definiciones y el de ejemplos.

3º- No existe relación entre el método empleado y la incorporación de las diferentes categorías gramaticales.

4º- Las categorías sustantiva y adjetiva son las que requieren la menor cantidad de exposiciones, mientras que el adverbio y el verbo exigen promedios superiores.

5º- Hay relación asociativa entre la variable 'curso escolar' e incorporación de las nuevas unidades léxicas a la competencia lingüística.

6º- No hay relación asociativa entre la variable 'sexo' y el aprendizaje del vocabulario nuevo.

7º- La variable 'nivel sociocultural' no influye en el aprendizaje de las lexías nuevas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.

Creemos necesario, al desarrollar un trabajo de adquisición léxica, exponer, en primer lugar aunque sólo sea someramente, las aportaciones de los distintos estudiosos acerca del proceso de la adquisición del lenguaje. Según André Martinet (1969: 11), "la adquisición del lenguaje por parte del niño se define como el desarrollo y progresivo dominio del conjunto de procesos que permiten el manejo del lenguaje".

2.1.1. Teoría behaviorista.

En psicolingüística, han destacado de forma notable las teorías del aprendizaje procedentes de los esquemas behavioristas del tipo S-R (estímulo-respuesta). Cualquier impresión recibida por el organismo se puede considerar como un estímulo y la reacción como una respuesta. De la misma manera, todo comportamiento verbal se explica en términos de estímulo-respuesta. Los conductistas han partido de la premisa de que la mente del niño es una *tabula rasa* y, por lo tanto, el aprendizaje consiste no sólo en imitar la forma de hablar de los adultos, sino, además, es producto de condicionamientos y refuerzos positivos y negativos de las respuestas: este refuerzo se efectúa por medio de la sanción, la recompensa, la satisfacción obtenida con el resultado, etc. Como vemos, este enfoque hace hincapié en el proceso asociativo y en la acción del medio ambiente. Skinner postula que todo comportamiento verbal requiere en principio la presencia de un hablante y de un oyente.

Cuando el hablante emite una respuesta verbal a unos estímulos, el oyente suministra un refuerzo o no-refuerzo a lo que el hablante ha dicho, lo cual condiciona la respuesta futura ante el mismo estímulo. De este modo el niño aprende a decir el nombre de las cosas, personas, juegos, etc. A medida que el vocabulario se desarrolla, entran en juego otros factores secundarios que afectan a la elección de las palabras. Una palabra sugiere otra con la que ha sido asociada en frases familiares o rimas, por ejemplo. En los tratados de psicolingüística se suele citar como ejemplo de imitación y refuerzo la adquisición del sistema fonético: el niño imita sonidos que oye y es recompensado por ello cuando se aproximan al modelo. La imitación y el refuerzo van acercándolo paulatinamente a la norma fonética del entorno.

2.1.2. Teorías cognitivas.

Jean Piaget se interesó por la epistemología genética e intentó trazar un mapa del desarrollo progresivo del conocimiento en los niños. Piaget distingue cuatro etapas en el desarrollo intelectual del niño e intenta describir cada una de ellas.

En la primera etapa (0-2 años), el niño se pone en contacto con el entorno a través de conductas sensomotoras e intenta desarrollar la habilidad imitadora.

La segunda etapa (2-7 años) se caracteriza por un pensamiento asistemático y por el inicio del comportamiento simbólico. El monólogo, que constituye más de una tercera parte del lenguaje espontáneo entre niños de tres a cuatro años, disminuye regularmente hacia los

siete años (Piaget, 1971: 33). Advierte el pensador ginebrino que la intuición es la lógica de la primera infancia, entre los cuatro y los siete años, en cuanto está relacionada con el carácter egocéntrico, entendido éste como la indiferenciación entre el punto de vista propio y el de los demás. Señala que en esta etapa el sujeto afirma todo el tiempo y no demuestra jamás.

La tercera etapa (7-12 años) es la de las operaciones concretas. En ella el pensamiento es más sistemático y, por ende, menos desorientado. En esta etapa el niño participa en juegos reglamentados y se observa también que a partir de los siete u ocho años el niño empieza a reflexionar.

La cuarta etapa que comienza a los 12 años se caracteriza por el inicio de las operaciones formales y abstractas.

Piaget expone que la inteligencia experimenta amplios cambios cualitativos, de modo que el niño de cinco años no sólo conoce menos que el de doce, sino que también piensa de forma diferente, y atribuye estas diferentes capacidades de la inteligencia a cambios en la estructura lógica de la mente del niño. Así, el desarrollo cognitivo parece estar relacionado con el desarrollo de una serie de esquemas sensomotores que organizan la experiencia. Por lo tanto, la fuente del pensamiento no es el lenguaje, sino que éste, como el propio pensamiento, es una capacidad más del intelecto, y ambos son productos de la función simbólica, posterior al período sensomotor. La escuela de Piaget ha destacado que tanto el desarrollo de la inteligencia como el del lenguaje están en estrecha relación con acciones prácticas, es decir, ambos se desarrollan a través de la interacción con los elementos de su entorno. Piaget, que ha centrado su interés en el desarrollo del intelecto, no ha elaborado una

teoría concreta sobre la adquisición del lenguaje y ha renunciado, además, a todo interés por la aplicación de técnicas que aceleren las fases del desarrollo intelectual.

El psicólogo soviético Vygotsky, ya en los años 30, fue uno de los primeros en expresar que "el proceso de análisis y generalización depende de la estructura lógica del lenguaje y que el significado de las palabras, la base de las ideas, se desarrolla en la infancia" (vid Luria, 1974: 322). El niño, a través de su interrelación con los que lo rodean, va comprendiendo el significado de las palabras. Por lo tanto, el lenguaje para este investigador es producto de la interiorización progresiva de la realidad externa: la adquisición del lenguaje está ligada a la realidad práctica, está en conexión con la situación, con acciones. El lenguaje del niño, en general todo el lenguaje, en su origen es puramente social. Señala la existencia de dos funciones del lenguaje: la interna y la externa. Cuando se produce la fase del habla interna, el niño empieza a hablar para sí mismo y a tener una representación del saber y un medio auxiliar de orientación para su propio comportamiento (vid List, 1977: 123), es decir, cumple una función planificadora. El habla interna precede, y es programada con anterioridad, al habla externa y se caracteriza y se diferencia de ella por una sintaxis desconectada, por ser más breve y por operar con significados y no con la fonética. En el habla externa, habla articulada sintácticamente, el niño utiliza el lenguaje para comunicarse con los demás y su expresión evoluciona de la parte al todo, desde las palabras a las oraciones unidas de forma coherente.

Para Vygotsky, la significación de las palabras o unidades semánticas es producto de una generalización, con la que se llega a la formación de los conceptos. Aunque pensamiento y lenguaje están estrechamente relacionados, los dos procesos son relativamente

independientes. La autonomía de ambas funciones permite afirmar que es posible el pensamiento sin el lenguaje en determinadas ocasiones.

Luria considera que el lenguaje es un factor relevante en la formación de los conceptos, y que incide en el pensamiento y regula el comportamiento, ya que el lenguaje que es transmitido al niño desde los primeros meses de su vida por las personas que lo circundan es un depósito de las experiencias de la humanidad. El contacto del niño con su medio ambiente es un factor decisivo para la formación de las funciones mentales y, aunque el lenguaje es una más, el habla contribuye a la organización de la vida mental.

2.1.3. Teoría de la *Gestalt*.

Los autores agrupados en la teoría de la *gestalt* se han interesado por el proceso por el que se forman los conceptos y las leyes que determinan la percepción y organización del entorno vivencial del hombre, entre ellos los lingüísticos. Wertheimer descubrió que siempre percibimos configurando una forma (*gestalt*) sobre un fondo, agrupando los elementos semejantes, los más próximos o los que están en una misma dirección. A continuación exponemos algunas de las leyes de la teoría de la percepción (vid Osgood, Sebeok y Diebold: 1965; López García: 1988).

- La *semejanza*, que lleva a la agrupación de procesos similares, posibilita, por ejemplo, que las variantes de un fonema se asocien mentalmente determinando su unidad a pesar de la variación alofónica.

- La *proximidad* nos permite relacionar elementos próximos en el tiempo o en el espacio; así la proximidad de las unidades lingüísticas posibilita su asociación o agrupamiento en el habla en sintagmas.

- Según la ley de la *continuidad* aquellos fenómenos que se producen en secuencias regulares o predecibles tienen la posibilidad de ser percibidos como un todo. La continuidad que caracteriza a los diptongos es posiblemente la razón por la cual se los percibe como una unidad.

Para la psicología de la *gestalt* lo que percibimos son totalidades y no elementos puntuales; lo importante es el todo y no las partes. Por ejemplo, un triángulo se compone de tres líneas, pero siempre lo experimentamos como un todo organizado: el triángulo. Wertheimer escribió que "tratamos con procesos globales, que poseen leyes intrínsecas propias" (vid Leahey, 1993: 288). La escuela de la *Gestalt* considera la experiencia como un campo de partes que interactúan dinámicamente. Así un problema se resuelve cuando es captado en conjunto y en sus componentes relevantes. Este momento se presenta cuando el individuo ha estructurado los acontecimientos u objetos en el estadio de precisión, de equilibrio o regularidad. De la misma forma, la memoria está estructurada en forma de patrones globales. La teoría de la *gestalt*, que rechazó el atomismo y el dualismo, preconizó la existencia de un isomorfismo funcional entre los campos conductual y el cerebral. Esa concepción de relación estructural (el comportamiento de un individuo cambia cuando algo dentro de él cambia) está muy relacionada con las bases del estructuralismo lingüístico.

2.1.4. Teoría mentalista.

Muchos estudiosos suponen que el conocimiento del lenguaje es, al menos en parte, innato, tal y como parece confirmar la rapidez con que el niño domina las estructuras básicas de una lengua.

McNeill (vid Hernández Pina: 1990) acepta el punto de vista chomskiano. Por tanto, admite la existencia de una capacidad innata para la adquisición del lenguaje en el niño; identifica esta capacidad innata con los universales lingüísticos. Cree que los niños nacen con una información lingüística que contiene, entre otras propiedades, las relaciones gramaticales básicas de sujeto y predicado. Según él, las estructuras básicas de una lengua pueden estar dominadas hacia los tres años y medio. También la competencia del niño comprende una serie de categorías gramaticales: nombre, verbo, etc.

Slobin, por el contrario, comenta que lo innato en el niño es la capacidad para procesar la información y formar estructuras internas. Por ello no se trata de que el niño posea un conocimiento innato de la estructura gramatical, sino de una competencia cognoscitiva innata y no del contenido de tal competencia. Así, sostiene Slobin, el niño no posee de forma innata las categorías del nombre y del verbo, por ejemplo, sino que lo innato es la capacidad de relacionar una categoría con otra, es decir, verbo con nombre, nombre con adjetivo, etc. Además, este psicolingüista comenta que el niño adquiere las nuevas formas lingüísticas de sus padres, y a través de repeticiones la lengua del niño va desarrollándose. La forma nueva, precisa, depende en principio del modelo de los padres para cobrar independencia posteriormente.

Para los mentalistas el niño no aprende el lenguaje por la imitación de la lengua de su entorno, sino por estar inmerso en un ambiente verbal del cual extrae las reglas que constituyen la gramática de una lengua. Esa exposición del niño a la lengua, a una serie de experiencias lingüísticas, hace que se desarrolle su capacidad innata; aun aquellos niños que no pueden hablar pero que pueden oír adquieren una competencia lingüística que les permite comprender, lo cual constituye un argumento a favor de la tesis defendida por Slobin.

2.1.5. Teoría biológica.

Lenneberg (1967) se opone a la teoría generativista, que supone, como se ha señalado, la existencia de una capacidad innata de naturaleza psicológica en la adquisición del lenguaje, y postula que éste es posible gracias a ciertas propiedades biológicas. La capacidad lingüística se asienta en un sistema nervioso central y unos órganos periféricos que necesitan unos procesos de maduración, lo cual no implica un innatismo lingüístico sino que es el cimiento, como en la teoría piagetiana, de la adquisición del lenguaje en interrelación con el entorno. Ahora bien, no hay que magnificar la importancia del medio ambiente pues, aunque es un factor importante, no es decisivo, ya que el desarrollo del lenguaje sigue el mismo proceso en todas las culturas, independiente del entorno socioeconómico que rodea al hablante. Tras el estudio de los casos de afasia, Lenneberg concluyó que la edad óptima para la adquisición del lenguaje es de los 2 a los 12 años (vid Hernández Pina: 1990, Villarroel López: 1992).

Las investigaciones recientes relativas a la relación entre cerebro y lengua hacen hincapié en el carácter dominante del hemisferio cerebral izquierdo para las funciones del habla, lo cual no quiere decir que no esté implicado el hemisferio derecho en los procesos verbales. Aunque ya se sabe que el cerebro es el órgano que alberga la función de la organización de la actividad del lenguaje, los resultados de diversos estudios, sin embargo, indican la existencia de una red de estructuras complejas en el sistema nervioso. Todas las áreas cerebrales están ligadas por redes de fibras nerviosas (el sistema nervioso) que están conectadas con áreas de producción periférica del habla y con zonas análogas en el hemisferio no dominante (Crystal: 1983; Buxo: 1983; Lenneberg: 1985).

Herbert Landsell, después de examinar a hombres y mujeres afectados de lesiones en la misma zona del cerebro, llegó a la conclusión de que en las mujeres las habilidades del lenguaje las controlan centros en ambos hemisferios, mientras que en el hombre esa capacidad se sitúa en el hemisferio izquierdo.

Doreen Kimura señala que las funciones cerebrales que se relacionan con la mecánica del lenguaje, como son la gramática, la ortografía y la verbalización, se localizan en zonas cerebrales distintas. En los hombres estas funciones están en las zonas frontal y posterior del hemisferio izquierdo. En las mujeres están más concentradas en la zona frontal del mismo hemisferio. En los hombres parece ser que son las mismas zonas las que se encargan de la percepción del vocabulario, mientras que en las mujeres se reparten entre el hemisferio derecho y el izquierdo, en su parte frontal y posterior (vid Anne Moir y David Jessel, 1991: 57; Doreen Kimura, 1993: 83-90).

Dianne McGuinness (1976) sostiene que las habilidades auditivas están más desarrolladas en las niñas que en los niños; los niños, sin embargo, están mejor dotados que las niñas en habilidades visuales, por lo que, y debido a que la base del aprendizaje de la lectura se haya en la experiencia auditiva, los niños presentan más problemas de lectura. Sin embargo, al llegar a la pubertad, los chicos alcanzan a las chicas en los resultados verbales y caligráficos.

Asimismo, los últimos estudios han señalado que cuanto más conexiones haya entre ambos hemisferios, tanto mayor será la capacidad para expresarse y dominar el lenguaje. Ahora bien, como el cerebro humano no puede abarcar una información excesiva, si se produce una sobrecarga de las actividades que controlan unas zonas cerebrales determinadas, su actuación pierde en eficacia. Otros experimentos sugieren que las estructuras neuronales se hallan en estrecha relación con los *sistemas de mediación* y estos sistemas son los encargados de la selección léxica idónea para expresar un determinado concepto. En regiones cerebrales distintas se seleccionan los nombres y los verbos que, según parece, lo hacen en las mismas áreas cerebrales que los funtores (Antonio R. Damasio y Hanna Damasio: 1993).

2.1.6. Teoría sociológica.

M. A. K. Halliday (1975) considera los factores sociales como elementos indispensables para la adquisición del lenguaje, al mismo tiempo que rechaza la idea de que

se adquiere a través de unas facultades innatas. Como señala Hernández Pina, con la aportación de Halliday entramos en una visión sociolingüística del tema.

Halliday distingue en el 'uso' lingüístico del niño las funciones que reseñamos a continuación:

1) La instrumental. El objeto de esta función consiste en satisfacer las necesidades materiales: *quiero eso*.

2) La reguladora, cuya finalidad es controlar la conducta de otros, manipular el entorno: *siéntate*.

3) La interaccional, que se utiliza para saludar, para interesarse por los demás.

4) La personal. Se utiliza esta función del uso lingüístico en la identificación y realización de uno mismo: *aquí estoy*.

5) La heurística. Este uso persigue la obtención de información acerca del entorno: *dime por qué*.

6) La imaginativa o ideacional, función que consiste en codificar la experiencia en estructuras lingüísticas (crear un mundo propio): *supón que es así*.

7) La representativa o informativa sirve para informar a los demás: *tengo algo que decirte*.

Halliday postula que el proceso de adquisición de la lengua se efectúa de modo progresivo desde una primera hasta una tercera etapa, en la que ya se registran funciones típicas del lenguaje adulto.

En la fase primera, el niño domina las funciones básicas signadas. Cada expresión conlleva una sola función que coincide con el uso. Se tratan de usos necesarios para la transición al sistema adulto.

En la fase segunda, se experimenta un cambio en las funciones de la primera fase, que ya no se corresponden con el 'uso'. Las funciones empiezan a darse simultáneamente. Tiene lugar el enriquecimiento léxico y el manejo del diálogo.

En la fase tercera, el niño se adapta paulatinamente al lenguaje del adulto.

"Weinreich, Labov y Herzog sostienen que la lengua de los niños es adquirida en principio de los padres y posteriormente re-formada bajo la influencia de compañeros del mismo grupo. Las diversas corrientes sociolingüísticas (la etnografía de la comunicación, la semiótica social de Halliday, el modelo variacionista, etc.) coinciden en anteponer la capacidad de determinación de los factores sociales a otras consideraciones de tipo cognoscitivo o biológico" (Moreno, 1994: 112).

El psicólogo Miquel Siguán (1985: 26), minucioso estudioso y admirador de las teorías de Vygotsky, sostiene, por influencia de los escritos de Bernstein, que si bien todos los niños adquieren el lenguaje de la misma manera, también el ambiente sociocultural que rodea al niño es de suma importancia para la adquisición del mismo: "los niños de ciertos ambientes socioculturales, más favorecidos en este sentido, adquieren más modalidades de lenguaje, las tienen más claramente diferenciadas y pasan de una a otra con más facilidad. Lo cual les coloca en una situación más ventajosa que la de otros niños cuando llegan a la escuela, no sólo porque pueden utilizar una modalidad de lengua más prestigiosa, sino porque son capaces de un uso más descontextualizado del lenguaje.

2.2. ESTRUCTURA DEL LEXICÓN MENTAL.

2.2.1. Teorías en torno a la organización del lexicón mental.

Los trabajos en torno a la organización del lexicón mental intentan poner de manifiesto los mecanismos que explican esa estructuración. El conocimiento de la estructura del lexicón persigue una finalidad de orden práctico: la planificación del aprendizaje del vocabulario. Justamente por esa razón, la lingüística aplicada se ha interesado por las investigaciones de esta naturaleza. Diversas teorías que han surgido en el campo de la psicolingüística han intentado describir el lexicón mental valiéndose de diversas comparaciones: mapas mentales, jaulas de pájaros, casas de tesoros, bibliotecas, áticos, ordenadores, etc. (vid Aitchison: 1987).

El modelo de los 'mapas mentales' (Baddeley: 1983) compara la organización del léxico en la mente con el sistema de trenes subterráneos de cualquier ciudad. Pero, así como se puede bajar al subsuelo y entrar en el interior de la red subterránea y diseñar un mapa de las conexiones entre las distintas estaciones, no se puede hacer lo mismo con las conexiones mentales, puesto que no hay posibilidad de observarlas directamente.

Hay otra teoría que intenta explicar la actividad de la mente humana estableciendo una relación asociativa entre esta y la "boca" (Matthei y Rueper: 1983). Un sujeto que intente describir el proceso de la digestión desde el interior de la boca podría concluir, sin necesidad de observar directamente el proceso, que para digerir la comida habrá que triturarla y

humedecerla, a lo que posiblemente añadiría que existe un mecanismo succionador que ayuda en el proceso.

Jean Aitchison (1987) considera que la analogía anterior muestra que el pensamiento lógico no es necesario para llegar a conclusiones correctas, puesto que la mente puede trabajar de forma intuitiva.

Otra descripción del lexicón mental anotada por Jean Aitchison (1987) es la 'jaula de pájaros': Para Sócrates, según Platón, la mente es como una gran jaula llena de todo tipo de pájaros, algunos en bandadas, otros formando parte de pequeños grupos y otros aislados. Cada pájaro representa un trozo de conocimiento, que se deposita en un sitio determinado de ese espacio conforme se va adquiriendo.

Asimismo, comenta Aitchison que la comparación de la mente humana con una 'biblioteca' se atribuye a Kant, quien sugirió que en nuestra memoria el material se divide o está ordenado bajo encabezamientos generales, por lo que, como ocurre con la disposición de los libros en las estanterías de una biblioteca, las palabras parecen libros archivados.

Las hipótesis que han destacado en el marco de la psicolingüística en torno a la comprensión y producción del significado son el modelo de rasgos, el de prototipos y el de las redes semánticas.

El 'modelo de' rasgos ha sido propuesto por Rips, Shoben y Smith (1974), quienes consideran que cada palabra lleva asociada en el lexicón mental una serie de rasgos definitorios, imprescindibles, y otra de rasgos característicos, que no son necesarios. Por ejemplo, el significado de la palabra *pájaro* está constituido por los rasgos definitorios 'con alas' y 'con pico', y por los rasgos característicos 'puede volar' y 'hacer nido', que son los

rasgos ausentes en otros términos, por ejemplo, gallina (vid López García). El modelo de rasgos tiene una amplia tradición en lingüística, tanto en la semántica componencial (Coseriu, Greimas, Lyons, Mounin, Pottier), como en la semántica generativista (Katz y Fodor).

El modelo de 'prototipos' fue expuesto por Rosch (1973), para quien el lexicon mental está constituido por asociaciones de rasgos que definen prototipos. Rosch, a partir de sus investigaciones sobre la identificación y la memoria de los colores, sugiere que el concepto que se tiene del *rojo* corresponde a la imagen que se tiene del mejor ejemplo del color rojo. Dale (1984) piensa que la diferencia entre el modelo de Rips, Shoben y Smith y el de Rosch es que aquéllos consideran que algunos rasgos son más relevantes que otros, mientras que Rosch supone que determinados modelos pueden ser más representativos que otros. Dale añade que para definir la palabra *gato*, el sistema de 'rasgos' acudiría a 'mamífero', 'cuadrúpedo' y 'ronronea', mientras que el método que usa Rosch particulariza y define un determinado gato o una clase de gatos.

La teoría de las 'redes' semánticas descansa en la idea de que las palabras son *nudos* unidos por cuatro tipos de relaciones: miembro de un conjunto (Sultán es un perro), inclusión de conjuntos (los perros son animales), parte-todo (el respaldo de una silla), y atributo (los canarios son amarillos); el significado de una palabra viene dado por el conjunto de relaciones establecidas por su nudo (vid López García, 1988: 72).

En lo concerniente a la organización de la memoria, Collins y Quillian (1969) imaginan, como muchos otros autores, que determinados conceptos están estructurados jerárquicamente en nuestro lexicon, y exponen el modo en que se organizan los rasgos

semánticos de las palabras. Así los conceptos 'animal' y 'pájaro' están situados a distinta altura en la pirámide conceptual. Todos los rasgos comunes a los conceptos pájaro y animal se ordenan en el concepto de animal, por ejemplo, 'tener ojos' o 'poder tomar alimentos'. En cada concepto ordenado con posterioridad a otro se retienen los rasgos específicos de ese concepto, que es el resultado de la abstracción hecha sobre el concepto del vocablo superior. En el caso de *pájaro*, por ejemplo, se retienen los rasgos 'con plumas' y 'poder volar' que constituyen su significación específica'. De la misma manera, el significado del vocablo *canario* conlleva sus rasgos propios o específicos ('amarillo' y 'canoro') y los rasgos no específicos ('tener plumas,' 'poder comer') que lo asocian con *pájaro* e indirectamente con *animal*, a través de pájaro (vid Engelkamp, 1981: 183). De lo dicho se desprende que el significado de las palabras es fruto de las relaciones de asociación con otras palabras y, además, que estas palabras se recuerdan por sus rasgos propios y por sus rasgos comunes con otros conceptos situados en un nivel superior y en los que están implicados.

La teoría de la 'red' supone que el lexicon mental está formado por un conjunto de redes multidimensionales. Cada red está formada, a su vez, por pequeñas redes y cada nudo de la red está definido por un lexema diferente. Los trabajos iniciales sugerían que las conexiones léxicas de la red se establecían a base de hábitos: *pluma y lápiz, sobre y sello, luna y estrellas*. Los experimentos asociativos hechos con posterioridad nos han aportado tres importantes hallazgos: 1) los hablantes siempre seleccionan elementos del mismo campo léxico de la palabra original, 2) casi siempre seleccionan la pareja si la palabra-estímulo es elemento de un par (*marido/mujer*) o tiene opuestos evidentes (*grande/pequeño*), y 3) los hablantes suelen responder con una palabra de la misma clase gramatical. Aitchison sostiene

que los experimentos asociativos no permiten construir un detallado mapa del lexicón mental porque estos experimentos son bastantes artificiales; normalmente sólo se consigue una palabra por respuesta, por lo que no se pueden estudiar otras relaciones existentes; y, además, los resultados sufren un cambio desde el momento en que la palabra se presenta en grupo y no de forma aislada; por ejemplo, cuando se presenta la palabra *luna* sola, la respuesta suele ser *sol*, *noche*, *estrella*; sin embargo, si la palabra *luna* aparece en un grupo junto a *elefante*, *auditorio*, *ballena* y *estadio*, la respuesta de los hablantes es *grande* (vid Aitchison: 1987; López Morales: 1989; Matanzo: 1991; López Chávez: 1994).

Señala Aitchison que de la investigación de J.J. Jenkins (1970) parece desprenderse que la organización léxica se realiza por asociaciones de coordinación (*sal/pimienta*), de colocación (*rojo brillante*), de superordenamiento (*rojo/color*) y de sinonimia.

López Morales (1989: 151), en la reseña a la obra de Aitchison, lamenta que los estudios de psicolingüística no hayan tenido en cuenta los estudios de disponibilidad léxica, que reflejan relaciones muy variadas entre las unidades léxicas.

Asimismo, López Chávez (1994) añade que los resultados de las encuestas de disponibilidad arrojan datos de gran utilidad para la concepción del lexicón mental.

2.2.2. Organización de las palabras en el lexicón mental.

Aitchison (1987) dice que de distintos estudios se extrae que las palabras se agrupan dentro del lexicón mental por clases y que los nombres, los verbos y los adjetivos están

almacenados en depósitos muy cercanos. Con respecto a las palabras en cuya estructura hay un prefijo, Aitchison sostiene que las palabras se archivan en el lexicón mental como una unidad íntegra (*rejuvenecer*, y no *juvenecer*). No obstante, debido a que los hablantes pueden descomponer las palabras en los morfemas que las constituyen se puede colegir que los prefijos se encuentran en un compartimento aparte, junto al depósito léxico principal. De acuerdo con esta hipótesis, el lexicón mental contaría con dos tipos de almacenamiento, más otro destinado a los procedimientos que le permiten la creación de nuevas palabras.

Se ha señalado la importancia de la estructura fonológica de las palabras en las agrupaciones de las mismas en el interior de nuestro lexicón mental, de modo que algunos agrupamientos se establecen a partir de la identidad de sonidos del comienzo y final de los vocablos, y también a partir de un esquema rítmico similar. Por ejemplo: *higroscopio*, *higrometría*, *hidrógeno*, *hidrofobia*, relacionadas con *higrometría*, *hidrómetro* y, a través de éstas, *termómetro* y *barómetro*.

López Chávez (1994: 73), a partir del estudio en torno a las agrupaciones verbales que pueden observarse en el análisis de los datos de disponibilidad léxica, indica que unas agrupaciones se realizan por semejanzas semánticas y el resto parece obedecer a otro tipo de similitudes, como las de naturaleza fonética, y colige que así debe funcionar la memoria para extraer las palabras de la mente. Recientemente Rodríguez Fonseca y López Chávez (en prensa) suponen que los cúmulos estadísticos reflejan de algún modo la forma en que el hablante almacena la información léxica en su cerebro. Para el planteamiento teórico del 'análisis por cúmulos' parten de los datos de las investigaciones llevadas a cabo por Humberto López Morales en Puerto Rico y Pedro Benítez en Madrid. A estos datos se suman

los recabados en el análisis del crecimiento léxico observado en una muestra de escolares mexicanos. Rodríguez Fonseca y López Chávez han observado que los estudiantes incorporan las palabras no de forma atomística, sino por medio de reglas bastante formalizadas, a la manera de las reglas sintácticas.

2.3. ALMACENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN LINGÜÍSTICA.

Por la comprensión del léxico se han interesado no sólo los lingüistas, sino también los psicólogos, los filósofos, los neurólogos, etc. Las teorías acerca de la memoria son en realidad muy antiguas, se remontan a la época clásica (para Cicerón es el tesoro de las cosas inventadas) y hoy día, sobre todo a partir de los estudios sobre la memoria de Ebbinghaus y Miller, cada uno por su lado, han cobrado plena vigencia debido al interés que poseen para la planificación del aprendizaje. Evidentemente, el conocimiento de cómo se almacenan las palabras, de cómo funcionan los procesos de comprensión y de producción léxicas facilita sustancialmente la labor educativa.

Se ha dicho que los significados de las palabras son almacenados en el cerebro, y, a la vez, desde el cerebro se extraen en la producción lingüística. Esto quiere decir que poseemos un *lexicón mental*, una especie de diccionario mental, donde se almacenan las palabras dependiendo de la capacidad para memorizar de cada uno. Parece ser unánime la creencia de que lo que se recuerda es el contenido, antes que la forma. Los psicólogos de Wurzburg hicieron experimentos sobre la memorización de proverbios que mostraban que

las personas recuerdan, sobre todo, lo que el proverbio significa, y no lo que dice. Wilian F. Brewer (1974) ha repetido el resultado de Wurzburg con frases normales. Por ejemplo, al leer *la bala hirió el ojo del toro*, la mayoría de los sujetos recuerda después *la bala acertó en el ojo del toro*. Según Brewen, en la memoria no se almacena una cadena de conceptos-palabras, sino el significado global de la frase. Por ello, la misma idea se puede expresar de forma diferente y, puede ocurrir, por lo demás, que no haya coincidencia entre lo que se dijo y la idea memorizada. Con relación a la recepción y memorización de informaciones lingüísticas, Craik y Lockhart (1972) consideran que hay distintos grados de elaboración (*levels of processing*); y, en este sentido, se elaboran o analizan, por ejemplo, enunciados *más profundamente* cuanto mayor sea el tiempo de que dispone el receptor. También Collins y Quillian (1972: 129) consideran que el proceso de elaboración de un enunciado depende del tiempo que se le dedique. Por otro lado, y muy recientemente, López Morales (1994: 87a) ha señalado que los límites de la memoria inmediata están en relación directa con la complejidad sintáctica de las estructuras oracionales, de modo que cuanto más simple es una construcción oracional más fácilmente se recordará, y, por el contrario, a mayor complejidad mayor dificultad. Engelkamp (1981) destaca la relevancia de la posición: lo que se percibe primero o al comienzo de una lista, por lo general, se retiene bastante bien. Por ejemplo, se ha señalado para las listas de palabras (Bock, 1972) o para secuencias sintácticas organizadas (Teigellers, 1972).

Estima López García (1988) que, al analizar problemas relacionados con la memorización de material lingüístico, es importante distinguir lo que se almacena en la *memoria a corto plazo* y lo que se almacena en la *memoria a largo plazo*. La capacidad

retentiva de la segunda es superior, mientras que la capacidad de almacenamiento de la primera es más limitada.

También David Crystal (1983), a propósito del almacenamiento informativo, señala que algunas teorías han sugerido que existe una división básica entre el almacenamiento inmediato de la información (en la *memoria a corto plazo*) y su almacenamiento más permanente (en la *memoria a largo plazo*), y, sin embargo, muchos psicólogos opinan que estos conceptos podrían reunirse considerándolos como diferentes estados de una única red de memoria.

May y Clayton (1973), durante la realización de estudios experimentales en torno al fenómeno conocido como 'tener algo en la punta de la lengua', observaron que, si a los sujetos que no recordaban el significante de una palabra se les pedía que realizaran un dibujo relacionado con esa palabra, no sólo lo hacían sino que, además, había una estrecha relación entre la claridad del dibujo y la rapidez en encontrar la respuesta verbal correspondiente. Este tipo de experimento ha llevado a pensar que en la *memoria a largo plazo* no hay un almacén de términos, sino más bien una delimitación borrosa de los términos, como una conciencia de su existencia.

Algunos estudios de psicolingüística indican que las palabras parecen ordenarse en el lexicón mental atendiendo bien a determinadas características fonológicas, bien a una estructuración semántica por campo.

Según Bower (1967) las palabras son memorizadas atendiendo a varios de sus rasgos, y son almacenadas en más de un depósito.

Aitchison expone que parece ser que las palabras más frecuentes y también las que se han adquirido primero están almacenadas en la parte alta del lexicón y ordenadas de arriba a abajo. De modo que a la hora de buscar las palabras saldrán antes las palabras situadas en la parte superior. Otros trabajos postulan que unas palabras se almacenan en un depósito pequeño, que acoge las palabras de alta frecuencia en el discurso, y otras, en uno más general. El hablante acude siempre al primero, y, en caso de no hallar la palabra, se va al general.

Con respecto a estas dos propuestas, López Morales (1993: 13) expone que si el lexicón mental se encuentra ordenado sólo estadísticamente, habrá que dar respuesta a una serie de interrogantes. Así, es necesario distinguir entre los términos *frecuencia* y *disponibilidad*, que Aitchison parece no distinguir, pues cuando habla de "palabras más usadas o vocablos más manejados", etc., se refiere a la frecuencia léxica en el discurso, y las palabras más frecuentes se caracterizan por su significación poco concreta. La probabilidad de actualización de una palabra aumenta a medida que está menos condicionada por el tema del discurso, como se puede constatar en un diccionario de frecuencia o en un léxico básico. Sin embargo, la aparición del léxico disponible depende del tema del discurso. La poca estabilidad estadística de los vocablos muy concretos hace que se actualicen en situaciones muy determinadas dependiendo del tema del discurso. La metodología utilizada para investigar en ambos campos es asimismo diferente; pues la frecuencia, afirma López Morales, es la sumatoria de un cálculo efectuado sobre un *corpus* o un conjunto de *corpora*, de lexemas actualizados; mientras que la disponibilidad es el resultado de una prueba

asociativa que parte de unos estímulos predeterminados que logran activar artificialmente unas unidades archivadas en el lexicón mental.

Ya, con anterioridad, López Morales (1984) había explicado que dentro del inventario del léxico disponible, los términos más disponibles son aquellos que afloran con mayor rapidez a la memoria, es decir, los que aparecen en los primeros lugares de las listas. Estas palabras son muy conocidas y muy usadas por todos los hablantes de una comunidad.

Son copiosos los trabajos que consideran que los mecanismos de comprensión léxica y de producción son diferentes, pues en uno prima la ordenación fonológica y en otro el significado respectivamente.

En lo concerniente al proceso de comprensión léxica, Aitchison señala que se ve entorpecido por la variación alofónica y la dificultad de separar con precisión las unidades fonológicas. Un factor que se ha indicado como significativo en el proceso de reconocimiento es el de la 'adivinación'. Para explicarla, se ha recurrido a dos teorías: el modelo de serie y el modelo de procesos paralelos. La tesis del 'modelo de serie' defiende que los hablantes escogen la palabra al final a base de ir seleccionando entre las palabras probables; mientras que el modelo de 'procesos paralelos' señala que el proceso de selección se realiza de forma simultánea.

Como indicamos anteriormente, al producir una palabra se selecciona primero el significado y luego los sonidos. En el procedimiento que lleva a cabo un hablante para elegir una palabra, activa más de las que necesita. Según Aitchison, para dar explicación a este hecho se han propuesto varios modelos que son los que enumeramos a continuación:

a) El modelo llamado de 'piedra a piedra', que surge de la imagen de alguien que cruza un río apoyándose en las piedras que sobresalen en sus aguas, sugiere que el hablante va pasando a través de distintos estadios, que son todos independientes. Las piedras representan los dos planos básicos de las palabras, es decir, el significado y la clase de palabras, por un lado; y el significante, por otro. Por lo tanto, de acuerdo con esta imagen, el emisor de un término elige primeramente el sentido y la clase de palabras y luego selecciona la configuración fónica.

b) Otro modelo, denominado 'cascada', considera que el hablante elige significado y significante en el momento de elegir una palabra. Estas dos etapas no pueden ser claramente separadas entre sí.

c) Existe un tercer modelo, llamado 'circuito eléctrico interactivo' por Aitchison, porque parte de la base de que es posible circular desde varios puntos. Así, desde el plano fonológico es posible volver al plano semántico para crear nuevas palabras.

2.4. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL LÉXICO.

Según A. Martinet (1984: 224), durante el proceso de adquisición del lenguaje por parte del niño, juega un papel relevante la redundancia, ya que este aprendizaje se realiza a base de repeticiones del lenguaje de las personas que lo rodean. La forma de una palabra pronunciada en el primer momento se ve reemplazada por formas cada vez más conformes con el modelo proporcionado por el entorno.

Son numerosos los estudios en los que se alega que la adquisición de la lengua se realiza por imitación. López Morales (1984: 37) puntualiza que el proceso de adquisición de la lengua no es realmente imitativo, ya que el niño no imita ni memoriza únicamente lo que oye a los adultos que lo rodean, sino que del entorno verbal va extrayendo paulatinamente, en un proceso inductivo, las reglas que regulan el funcionamiento de su lengua y que va conformando una especie de gramática mental. También, según López Morales (1984), son muchas las investigaciones que afirman que, antes de que aparezca la primera palabra, las primeras manifestaciones del niño son de naturaleza gestual. Antes de pronunciar sus primeras palabras el niño emite sonidos, unas veces aislados y otras agrupados en pequeños núcleos silábicos con la vocal *a* (*pa...pa, ba...ba, ta...ta*). Estas primeras manifestaciones se inician como una especie de juego y de exploración de las posibilidades del aparato bucal y poco a poco se transforman en un medio de comunicación a la vez que el niño va discriminando y seleccionando las que le son útiles.

Se ha observado que las primeras palabras que produce el niño se refieren al mundo inmediato: nombre de las personas más cercanas, juguetes, ropa, nombres de comida. Luego se inicia la fase llamada de las palabras-oraciones en la que el niño con una palabra expresa toda una idea. Un término le sirve al niño para designar varios objetos o acciones. Con el transcurso del tiempo el niño empieza a combinar dos o más palabras en un enunciado, que cada vez aumentan en complejidad hasta que, hacia los cinco años de edad, logra dominar las estructuras de las oraciones simples de su lengua.

Eve Clark (vid Dale, 1987), teniendo en cuenta numerosos estudios realizados en distintas lenguas sobre los significados de las primeras palabras, señala que un fenómeno

común en la etapa infantil durante la adquisición lingüística es el proceso de extensión del uso de una palabra para referirse a una categoría más amplia, es decir, los niños amplían el significado de una palabra para referirse a otros objetos, pues captan cierta semejanza entre ellos. De este modo un niño puede emplear la palabra *perro* para hacer referencia a otros animales, como las vacas, los caballos o los gatos. La base de esta generalización está en la observación de una propiedad determinada: forma, color, tamaño y usos comunes de los objetos. Por ejemplo, en el caso señalado, las cuatro patas. Posteriormente, cuando el niño no recibe corroboración para estas extensiones semánticas, irá matizando los significados basándose en las nuevas experiencias y limitando el sentido que había atribuido a las palabras anteriormente.

Nelson y Bonvillian (vid Dale, 1987: 26) han trabajado la presentación de palabras nuevas a niños de dieciocho meses de una forma controlada y, como resultado, observaron que en torno a las doce presentaciones algunos de los niños habían aprendido las palabras nuevas y las generalizaban en situaciones también nuevas. Descubrieron que la rapidez de aprendizaje de cada niño era diferente, así como las clases de generalizaciones que hacían.

La generalización del significado no es el único rasgo que diferencia el lenguaje infantil del adulto; también se viene señalando el proceso de la restricción, por el cual la palabra se usa para hacer referencia a un número más limitado de objetos. Bloom (1973) explica que su hija Allison a los 9 meses usaba la palabra *coche* sólo para designar los coches que veía circular por la calle cuando se asomaba por la ventana, no para los coches que estaban estacionados, por ejemplo. Dale (1987) comenta que los niños no sólo extienden o reducen el significado de los nombres sino que hacen lo mismo con los verbos.

Diversas teorías han intentado explicar el fenómeno de las generalizaciones. Así, algunos estudiosos han creído que la razón para que ocurran estas generalizaciones es la existencia de una 'neblina mental' que impide al niño vislumbrar claramente el mundo que lo rodea. Otra teoría es la de 'cadena compleja', denominación que se debe a Vygotsky y que consiste en fijarse en un aspecto del objeto (la forma, tamaño, función etc.) o de la situación y generalizarlo. Otra razón que se aduce es la del 'análisis incorrecto', que trabaja a base de prototipos.

Según López Morales (1984: 35), el proceso de reajustar el alcance semántico de las palabras va acompañado de otro que procura dar a los términos el significado que tienen en la lengua del adulto y no el que él le había dado. Así, por ejemplo, si el niño ve un osito de peluche y lo señala con insistencia, su madre le dirá: *oso* o *¿quieres el oso?*; el niño puede deducir que *oso* es la palabra idónea para pedir. Si el niño, para pedir cualquier otro objeto, usa la palabra *oso* se dará cuenta de que la hipótesis semántica elaborada no funciona y por ello se verá obligado a rehacerla.

Señala López Morales (1984) que, por ejemplo, al escuchar casos como *el perro/los perros*, el niño recibe el estímulo que le permite formular una hipótesis sobre la formación del plural de las categorías nominales en español. A partir de esta experiencia lingüística el niño incorpora, de manera inconsciente, la hipótesis de que el plural de los nombres se forma añadiendo una *-s*. En una fase ulterior aprenderá que esa hipótesis es insuficiente para ejemplos como el de *león*; por lo tanto, ahora aprenderá que el plural se formará dependiendo del elemento final del vocablo: unas veces será *-s* y otras veces será *-es*.

Durante el proceso de adquisición lingüística, continúa López Morales, actúan varios factores:

- a) unas experiencias lingüísticas dadas.
- b) la capacidad para procesar los conocimientos que recibe y para formular hipótesis.
- c) la corroboración de dichas hipótesis, que podrían ser terminales o provisionales; en este caso, tendrá que modificarlas en parte o rehacerlas íntegramente.

Con relación al ejemplo que estamos utilizando, es relevante recordar que Berko (1958) intentó comprobar si los niños de 4 y 5 años ya habían incorporado a su gramática mental los procesos de pluralización nominal. El resultado consistió en que los niños de 5 años ya podían pluralizar, pero los de 4 años apenas lograron un 60% de éxito en los procesos de pluralización.

Ahora bien, si la capacidad para procesar datos lingüísticos la tienen todos los niños, el tipo de corroboración empírica que recibe el niño al actuar lingüísticamente está condicionado por el estrato social de las personas que lo rodean López Morales (1984: 36).

2.4.1. La enseñanza del léxico materno.

La *adquisición* se define como el proceso natural de incorporar una lengua a la competencia lingüística. Su estudio está en manos de la psicolingüística de la adquisición. El *aprendizaje* es el proceso artificial planificado y dirigido a incorporar una lengua o a perfeccionar la lengua materna.

Para Malmberg (1982: 189) la adquisición lingüística en el sujeto es continua, no se detiene jamás. Sin embargo, muchos hablantes mantienen en la vida adulta un lenguaje propio de un nivel infantil, lo que implica un retraso que puede tener un origen biológico innato o adquirido (lesión cerebral, etc.) y una base social. Por otro lado, se sabe, apunta Malmberg, que el trato aportado al niño por los padres, cuidadores y profesores repercute en su evolución lingüística. Es evidente, por lo tanto, que son diversos los factores (fisiológicos, psíquicos y sociales) que pueden influir en el aprendizaje de la lengua. Malmberg destaca también la relevancia del entrenamiento lingüístico con la finalidad de paliar las deficiencias con las que el niño llega a la escuela.

López Morales (1984: 42) resalta el papel de la escuela en este terreno y afirma que la labor de los centros educativos es enseñar al niño su lengua materna, pues su conocimiento de la misma es muy limitado. Con respecto al saber léxico, López Morales afirma que el niño sólo conoce cierta cantidad de vocabulario cuando ingresa en la escuela, por lo que es necesario que aumente su caudal léxico. En la misma línea, también Cottez (1987: 276) sostiene que la escuela debe enriquecer el vocabulario de los alumnos.

La escuela, por tanto, debe programar todo lo relativo a la incorporación del vocabulario, para que la persona que salga de ella maneje no sólo el vocabulario fundamental, sino también determinada cantidad de tecnicismos y de vocabulario culto.

Es importante plantearse qué vocabulario debe enseñar la escuela. Es una opinión compartida que el alumno debe adquirir el léxico fundamental de su lengua (o de su variedad diatópica), que, como se sabe, está integrado por su léxico básico y su léxico disponible.

El léxico básico es el que abarca los vocablos más usuales de una comunidad y que se caracteriza por un alto grado de estabilidad -permanencia- que les permite aparecer con mucha frecuencia y en todo tipo de discursos, independientemente del tema de conversación, porque es un léxico de poca concreción semántica. El léxico básico constituye un instrumento fundamental para la planificación de la enseñanza del vocabulario en la escuela.

El léxico disponible es el conjunto de palabras de frecuencia baja e inestable, pero usuales y útiles, que están a disposición del hablante de una comunidad y que aparecen en situaciones determinadas de comunicación, es decir, su uso está condicionado por el tema de comunicación, por lo que no son muy frecuentes (López Morales: 1984, Quilis: 1987).

Según López Morales (1984), la planificación léxica debe tener en cuenta el vocabulario ya conocido por el niño y para ello debe partir de las listas de frecuencia y de los listados del vocabulario disponible¹. En la misma línea, José Antonio Samper Padilla y Clara Eugenia Hernández Cabrera (en prensa) señalan que con los trabajos de disponibilidad realizados en el mundo hispánico² con los paralelos sobre léxico básico se podrá fijar el léxico fundamental de las distintas comunidades de habla y llevar a cabo una programación adecuada de la adquisición léxica.

¹ Del estudio de disponibilidad léxica en la isla de Gran Canaria se ocupa el grupo formado por José Antonio Samper Padilla, Clara Eugenia Hernández Cabrera, M^a Jesús García Domínguez, Vicente Marrero Pulido, Gracia Piñero Piñero, Marcelino González Rivero y José Alberto Pérez Martín.

² En Puerto Rico contamos con las investigaciones de Humberto López Morales desde 1973 y con la tesis doctoral inédita de Gloria Butrón (1979), en Chile con los estudios del equipo que dirige Max S. Echeverría, en México con los estudios de Juan López-Chávez y en Madrid con los trabajos de Pedro Benítez Pérez.

Una vez resuelto este problema, debemos afrontar el relativo al tamaño del corpus léxico que deseamos enseñar al alumno por curso académico. Si se tiene en cuenta que, además de los vocablos de su profesión, el hombre con escolaridad deficiente utiliza una media de 2.000 términos y que el hablante culto maneja unos 5.000, la escuela debe encargarse de una cifra de 4.500 unidades.

Otro factor importante en la programación del léxico es la distribución del vocabulario por categorías gramaticales. Por ejemplo, en los primeros grados escolares habrá que incorporar la gran mayoría de las palabras gramaticales de gran frecuencia. Asimismo debe tenerse en cuenta la mayor o menor complejidad semántica de los vocablos con la finalidad de que no estén en discordancia con la edad de los escolares (López Morales: 1984).

Otro aspecto que ha de considerarse es el del método que hemos de utilizar para la planificación de la enseñanza-aprendizaje del alumno y el número de exposiciones que requiere. Este es el objetivo que persigue este trabajo.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Sabiendo que constituye un principio fundamental y obligatorio la exposición de los fundamentos metodológicos sobre los que se sustenta toda investigación y, además, que ello obedece a la necesidad de rigor que se exige en cualquier trabajo académico, dedicamos este capítulo a la exposición de la metodología que constituye la base de la investigación lingüística que nos ocupa.

En primer lugar, describiremos la muestra y, en segundo lugar, el material y el procedimiento de la investigación.

3.1. LA MUESTRA.

Para realizar la investigación seleccionamos dos centros: un colegio público de EGB (el Colegio de Prácticas de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica) y un Instituto de Bachillerato (el I. B. Isabel de España), ubicados ambos en la misma zona, en el centro de Las Palmas de Gran Canaria. La situación de los centros en la ciudad determina, en gran medida, el que el nivel sociocultural más ampliamente representado sea el medio, como veremos más adelante. Posiblemente, los datos sociales habrían cambiado sustancialmente en el caso de haber seleccionado otras zonas.

Elegimos tres niveles educativos: séptimo de EGB (penúltimo curso de la Enseñanza General Básica), primer curso de Bachillerato (BUP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU), que puede ser considerado el cuarto y último curso de Bachillerato. Es decir, entre los dos primeros niveles señalados media un año, mientras que entre los dos últimos hay dos

cursos académicos. Es necesario recordar que en tercero de BUP no se imparte la asignatura de Lengua Española y, por lo tanto, tuvimos que descartar de antemano la elección del tercer curso. Cuando empiezan el curso académico las edades medias de los alumnos de los cursos que estudiamos son 12, 14 y 17 años, respectivamente.

Cada centro nos asignó los grupos. Por esa razón, el número de alumnos que integra cada nivel, así como la distribución de los componentes masculino y femenino, depende del centro respectivo y no estuvo en nuestra mano ningún tipo de decisión.

La muestra inicial estuvo integrada por 275 sujetos, pero la muestra real quedó reducida a 254 estudiantes, debido, sobre todo, a las bajas escolares y a la inasistencia continuada a las clases de algunos alumnos. Los 32 alumnos que pertenecían al COU E y los 35 del COU F, se redujeron a 26 y 29, respectivamente; sólo el número de COU G (36) permaneció inalterado. En los grupos de primero de BUP, 1^a E pasó de 29 sujetos a 26, 1^o D de 35 a 32 y 1^o G de 36 a 34. En cuanto a los escolares de séptimo de EGB, se mantuvieron las cantidades iniciales en dos grupos (7^o A y 7^o C) y sólo se produjo una baja en el grupo de 7^o B.

La investigación de Gloria Matanzo, que ha servido de modelo al presente trabajo, porque uno de los objetivos del mismo es comparar los resultados con los de su investigación, usó una muestra de tres grupos (68 sujetos) del Curso Básico de Español de la Universidad del Sagrado Corazón, equivalente desde el punto de vista académico a COU. Nuestro estudio, al introducir la variable curso escolar, requería una muestra numéricamente superior. Hemos de destacar, no obstante, que ya nuestra representación de alumnos de COU

(91) permite realizar comparaciones válidas con los datos que resultaron del aprendizaje de los 68 sujetos puertorriqueños.

3.1.1. Estratificación de la muestra.

Los parámetros que consideramos para estratificar la muestra son las siguientes:

1) sexo.

2) nivel sociocultural, atendiendo a los indicadores siguientes: ocupación, ingresos y escolaridad de los padres. Para recoger esta información los estudiantes contestaron a un cuestionario preparado al efecto con el fin de que nos aportaran la información precisa para la delimitación del nivel sociocultural.

3) curso escolar, que supone, lógicamente, diferencias de edad.

No se consideró la variable procedencia escolar de los estudiantes, porque teníamos más interés en conocer cómo se manifestaban los resultados de acuerdo con las diferencias de edad.

A continuación, daremos cuenta de la distribución de los componentes de la muestra por curso escolar.

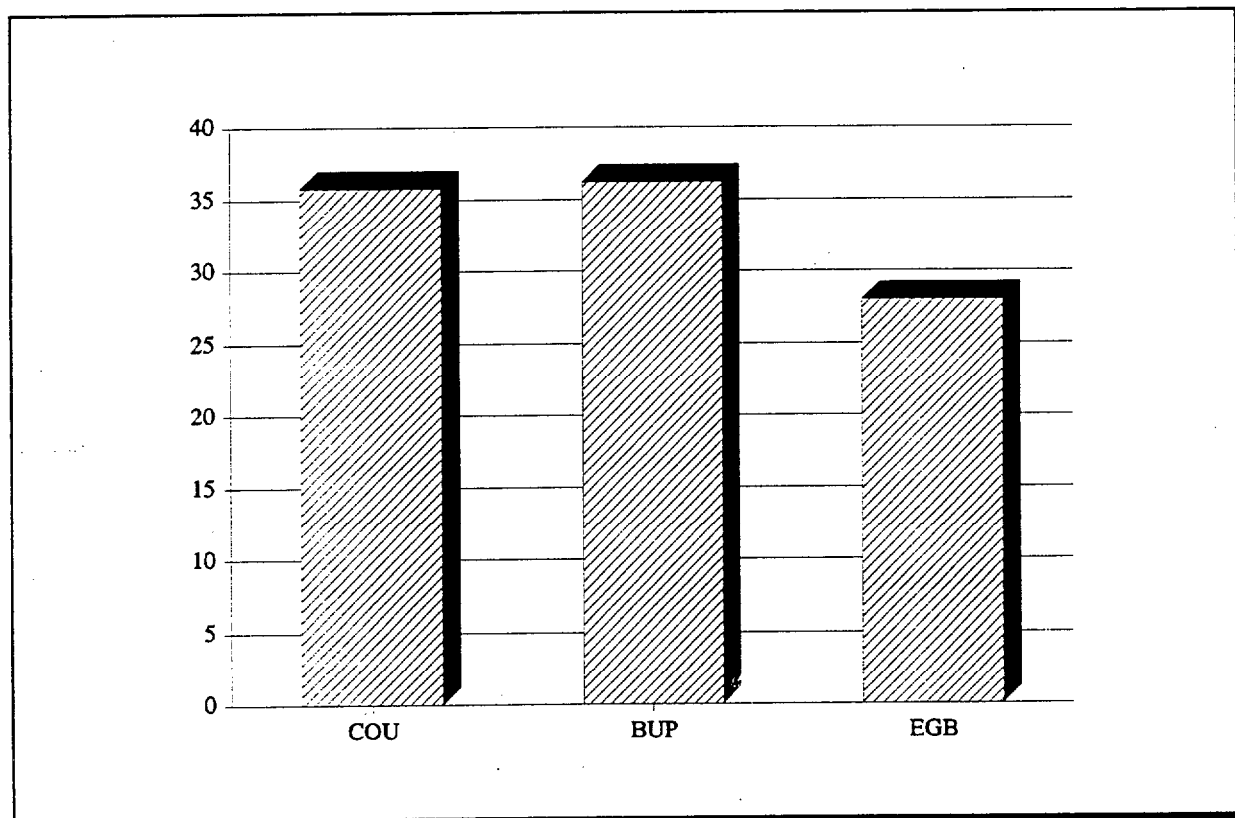
Según las cantidades que se exponen en el cuadro 3.2, los alumnos de séptimo de EGB suman 71 y constituyen el 28% de la muestra, 92 alumnos integraron la muestra de primero de BUP (36.2%) y 91 la del Curso de Orientación Universitaria (35.8%). Por los datos se ve que las proporciones de COU y de primero de BUP son muy parecidas, mientras

que el porcentaje de séptimo de EGB es inferior. La razón está en que las cantidades de los grupos de séptimo, en este caso, están condicionadas por las reducidas dimensiones de las aulas, que no posibilitan agrupar a 30 alumnos, número máximo permitido por la legislación vigente.

Cuadro 3.1
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LA VARIABLE CURSO ESCOLAR

NIVEL EDUCATIVO	NÚMERO	PORCENTAJE
COU	91	35.8
1º DE BUP	92	36.2
7º DE EGB	71	28
TOTAL	254	100

Gráfico 3.1
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CURSO

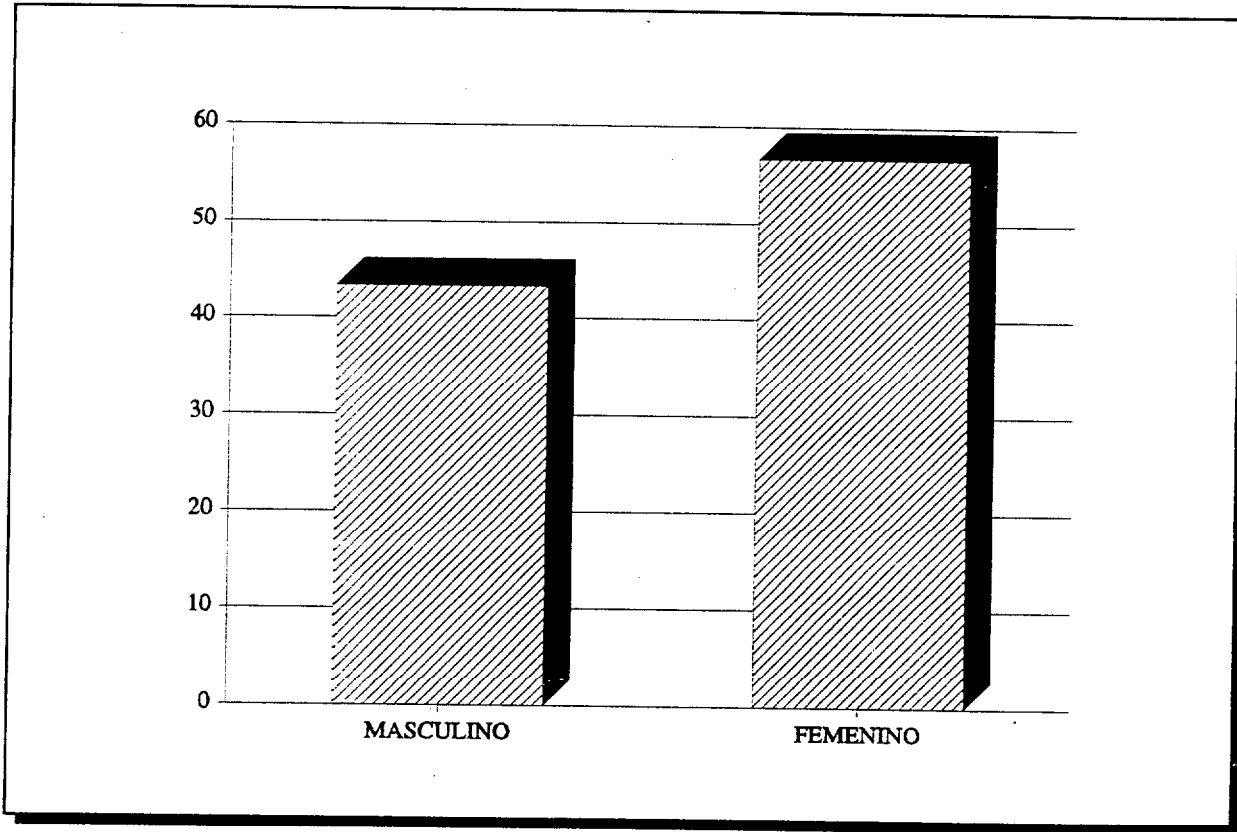


Al analizar la variable sexo, se ha visto que 110 pertenecían al sexo masculino (el 43.3%), y 144 al femenino (el 56.7%), según muestra el cuadro siguiente:

Cuadro 3.2
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LA VARIABLE SEXO

SEXO	NÚMERO	PORCENTAJE
MASCULINO	110	43.3
FEMENINO	144	56.7
TOTAL	254	100

Gráfico 3.2
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR SEXO



Como ya hemos indicado, para determinar el nivel sociocultural de los sujetos se recabó información acerca de la ocupación profesional, el nivel de estudios y el salario mensual de los padres.

Para establecer la estratificación sociocultural se dio un valor cuantitativo a las categorías de cada indicador:

a) La información suministrada por cada sujeto referente a la ocupación laboral de sus padres nos permitió su inclusión en una de las seis categorías profesionales que tuvo en cuenta José Antonio Samper Padilla (1990:40), cuantificadas del modo siguiente:

Obreros sin cualificar	1
Obreros cualificados	2
Empleados medios	3
Pequeños empresarios y autónomos	4
Medianos empresarios	5
Profesionales liberales	6

En este parámetro no se incluyó la categoría de altos directivos y grandes empresarios, pues su número es reducido en la población de Las Palmas de Gran Canaria.

b) En el indicador 'nivel de estudios de los padres' se distinguieron también seis categorías de acuerdo con las diferencias que toma en cuenta la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en las solicitudes de datos para los alumnos que se matriculan en ella. Esta clasificación no difiere sustancialmente de la que podemos leer en el *Censo de población y viviendas de Canarias. 1991*. La diferencia más acusada es que el Censo aglutina en un sólo nivel de estudios (enseñanza superior) los estudios universitarios medios y superiores.

Cada categoría fue valorada como se indica a continuación:

Sin estudios.	1
Primarios.	2
Bachillerato Elemental o asimilado.	3
Bachillerato Superior o asimilado.	4

Estudios universitarios medios o asimilados (Peritajes, Magisterio, etc..)	5
Estudios superiores (Licenciados, Ingenieros, etc.)	6

c) En lo que respecta al parámetro de ingresos, el cuestionario distinguía siete niveles a partir de un mínimo coincidente con el salario mínimo interprofesional.

Hasta 51.000.

De 51.000 a 70.000

De 71.000 a 90.000

De 91.000 a 130.000

De 131.000 a 190.000

De 191.000 a 250.000

Más de 250.000

Una vez obtenida toda la información pertinente, y con el asesoramiento de sociólogos de nuestra Universidad, en el primer parámetro sólo consideramos la ocupación laboral de uno de los cónyuges, la más significativa, normalmente la del padre, dado el elevado número de madres que se ocupan únicamente de las labores de su hogar.

Por otro lado, distinguimos entre los estudios del padre y de la madre individualmente y, después de efectuar la sumatoria de los valores conferidos a cada uno, obtuvimos la media correspondiente.

Consideramos los ingresos como una unidad. La suma de los salarios de los padres nos permitió incluir cada unidad familiar en el nivel correspondiente. Los índices de ingresos familiares se distribuyeron y valoraron del modo siguiente:

De 51.000 a 69.999	1
De 70.000 a 89.999	2
De 90.000 a 129.999	3
De 130.000 a 189.999	4
De 190.000 a 249.999	5
De 250.000 a 379.999	6
Más de 380.000	7

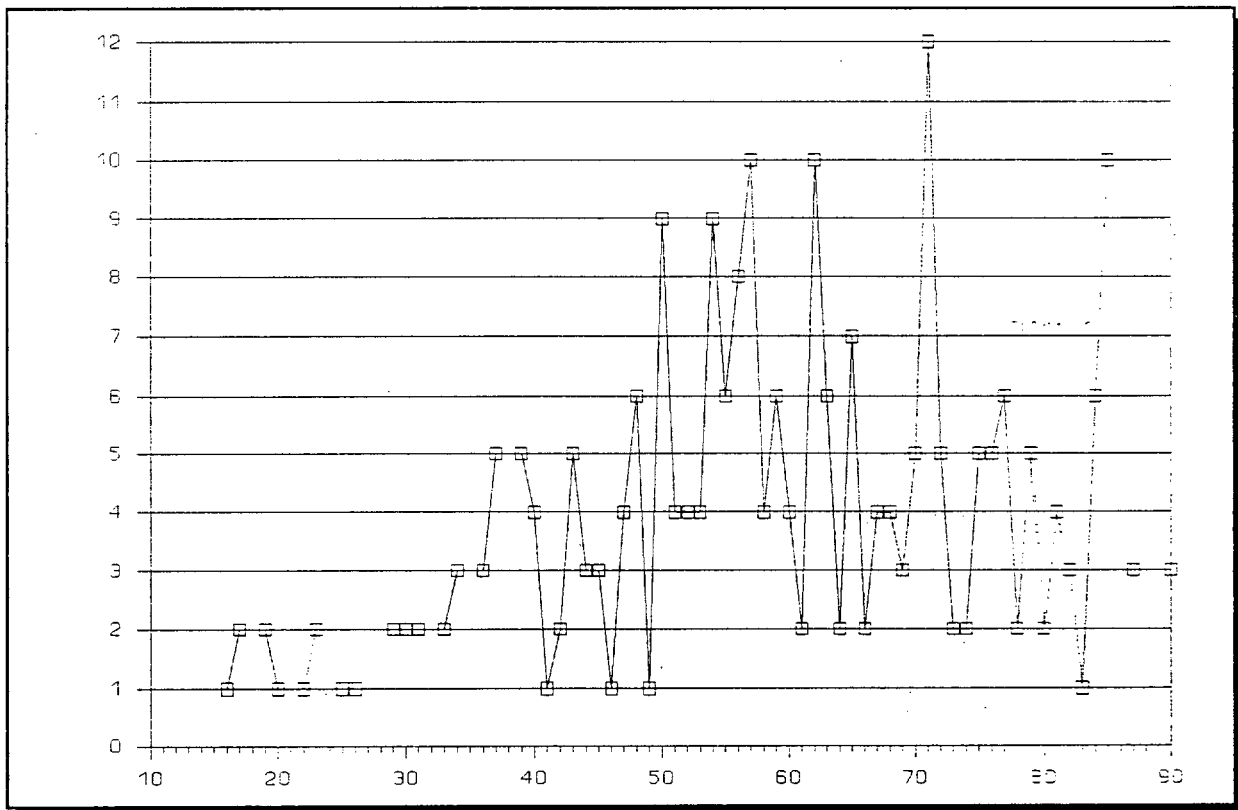
En la columna de ingresos falta el primer valor, (hasta 51.000), considerado en nuestro cuestionario, ya que en la muestra no había informantes que pudieran ser adscritos al nivel más bajo.

Para ponderar los parámetros se asignó un valor 5 a la ocupación profesional, 3 al grado de instrucción y 6 a los ingresos, como ya hicieron Samper Padilla (1990) y Torres González (1993). El resultado de la suma de cada indicador constituye la puntuación de cada alumno. Las puntuaciones totales van desde la puntuación más baja (16), que alcanzó un alumno, hasta la más alta (90), conseguida por cuatro alumnos. Por supuesto, tales cifras corresponden, respectivamente, al nivel sociocultural más bajo y más alto de nuestra muestra. A la cantidad máxima se le restó la mínima y el resultado se dividió entre cuatro, obteniendo

así el intervalo de distribución general (18.5), que, hecha la suma pertinente, permitió conseguir los cuatro niveles socioculturales:

- 4. bajo (16-35).
- 3. medio- bajo (36-53).
- 2. medio (54-72).
- 1. medio- alto (73-90).

Gráfico 3.3
PERFIL SOCIOCULTURAL DE LA MUESTRA



El gráfico 3.3 permite ver la distribución por niveles.

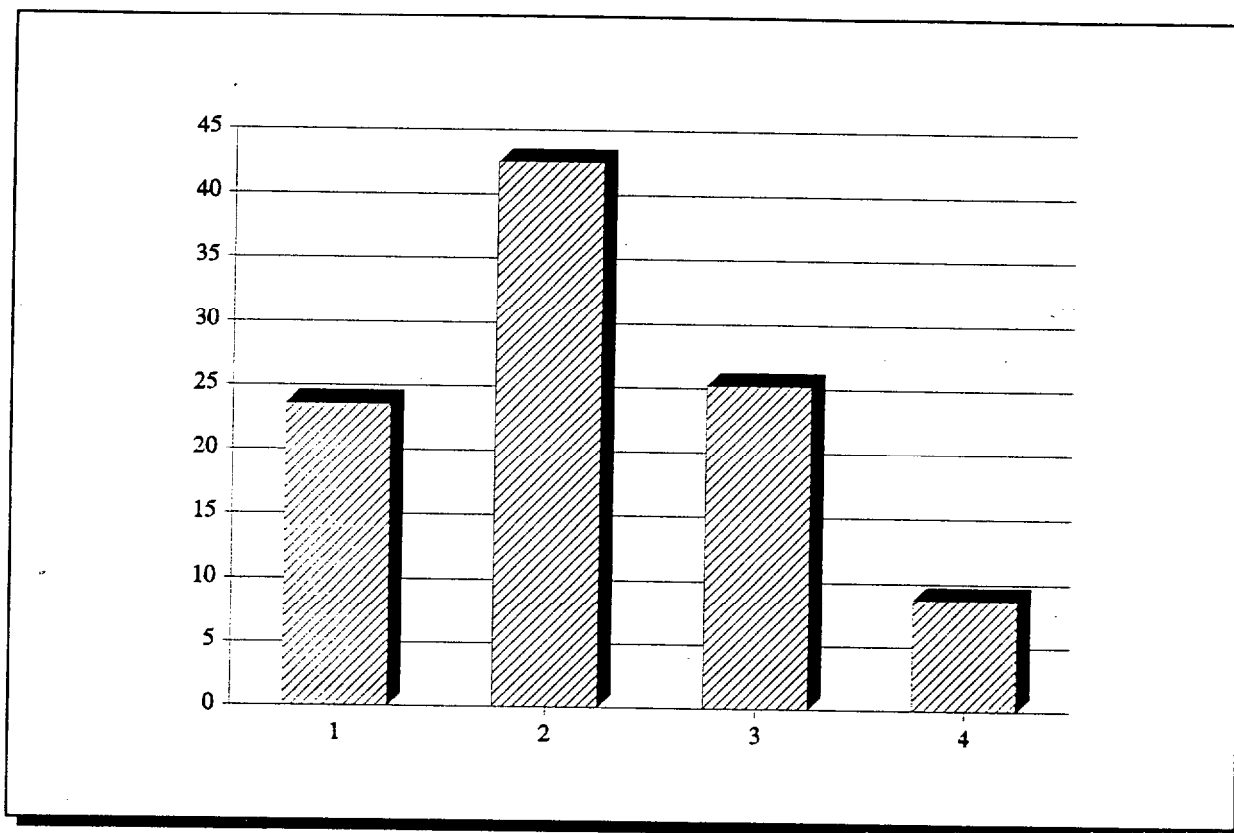
Del análisis de los datos de la estratificación sociocultural de la presente muestra, como queda reflejado en el cuadro 3.3, se extrae la siguiente información: 60 informantes (23.6%) pertenecen al nivel medio-alto; 108 (42.5%), al nivel medio; 64 (25.2%), al nivel medio-bajo, y los 22 restantes, o sea, el 8.7%, al nivel bajo. Como puede verse, el porcentaje menor corresponde al nivel bajo; mientras que el mayor, al nivel medio. El estrato social medio-bajo sobrepasa al medio-alto sólo en cuatro sujetos.

Este parece ser el resultado lógico de la extracción social de los alumnos que asisten a los colegios de la zona que se investigó.

Cuadro 3.3
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	NÚMERO	PORCENTAJE
1	60	23.6
2	108	42.5
3	64	25.2
4	22	8.7
TOTAL	254	100

Gráfico 3.4
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR NSC



3.1.2. Interrelación de los factores sociales.

Teniendo en cuenta que los informantes de la muestra pertenecen a tres cursos diferentes se prepararon los cuadros que reflejan su distribución.

El cuadro 3.4 permite ver que en el Curso de Orientación Universitaria el número de estudiantes de sexo femenino casi duplica al masculino, pues 31 sujetos pertenecen al sexo masculino, por consiguiente, un 34.1%, y 60, al sexo femenino, o sea, un 65.9%.

La muestra del Curso Básico de Español de Puerto Rico arroja porcentajes similares: predominio del sexo femenino (63.2%) frente al masculino (36.8%).

Cuadro 3.4
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE COU SEGÚN LA VARIABLE SEXO

SEXO	NÚMERO	PORCENTAJE
MASCULINO	31	34.1
FEMENINO	60	65.9
TOTAL	91	100

En el primer curso de BUP, contrariamente a los datos de COU, los porcentajes de uno y otro sexo están totalmente equilibrados, pues de la cantidad total de alumnos, 46 pertenecen al sexo masculino y 46 al sexo femenino.

Cuadro 3.5
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE PRIMERO DE BUP SEGÚN LA VARIABLE SEXO

SEXO	NÚMERO	PORCENTAJES
MASCULINO	46	50
FEMENINO	46	50
TOTAL	92	100

En séptimo de Enseñanza General Básica, los datos nos indican que el componente femenino es mayor que el masculino, pues del total de 71 alumnos, 33 pertenecían al sexo masculino, es decir, un 46.5%, y al sexo femenino 38, un 53.5%.

Tanto en séptimo de EGB como en COU, los porcentajes aumentan en las celdas del sexo femenino; el primer curso de BUP constituye una excepción.

Cuadro 3.6
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE SÉPTIMO DE EGB SEGÚN LA VARIABLE SEXO

SEXO	NÚMERO	PORCENTAJES
MASCULINO	33	46.5
FEMENINO	38	53.5
TOTAL	71	100

Los sujetos de la muestra se distribuyeron en los distintos niveles sociales como se relaciona a continuación: en el nivel bajo se distribuye el menor porcentaje (4.4%), en el nivel medio el porcentaje mayor (42.9%), en los niveles medio-bajo y medio-alto, con la misma proporción, el porcentaje intermedio (26.4%).

Cuadro 3.7
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE COU SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	NÚMERO	PORCENTAJE
1	24	26.4
2	39	42.9
3	24	26.4
4	4	4.4
TOTAL	91	100

El análisis de la estratificación sociocultural en primero de BUP revela que el mayor porcentaje pertenece al nivel medio (44.6) y medio-bajo (25%), respectivamente; y las más

bajas a los niveles extremos. Al contrastar estos datos con los de EGB y COU observamos que en primero de BUP los estratos sociales están más diferenciados.

Cuadro 3.8
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE PRIMERO DE BUP SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	NÚMERO	PORCENTAJE
1	16	17.4
2	41	44.6
3	23	25
4	12	13
TOTAL	92	100

Como en primero de BUP y en COU, en séptimo curso de EGB, el máximo tanto por ciento de escolares lo hallamos en el nivel medio y el mínimo en el nivel bajo. Se infiere del cuadro subsiguiente que los mayores porcentajes de alumnos se distribuyen en las celdas de los niveles superiores.

Cuadro 3.9
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE SÉPTIMO DE EGB SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	NÚMERO	PORCENTAJE
1	20	28.2
2	28	39.4
3	17	23.9
4	6	8.5
TOTAL	71	100

A continuación nos adentramos en el análisis de la muestra según los distintos métodos empleados para el aprendizaje del vocabulario nuevo.

Cuadro 3.10
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL MÉTODO

MÉTODO	NÚMERO	PORCENTAJE
DEFINICIÓN	78	30.7
EJEMPLO	86	33.9
ORACIÓN	90	35.4
TOTAL	254	100

De la cantidad total de alumnos, 78 (30.7%) trabajaron con el método de definiciones; 86, es decir, el 33.9%, con el método de ejemplos y 90 (35.4%) con el de oraciones. La

similitud de las cantidades señaladas pone de manifiesto la homogeneidad de los tres grupos.

De la lectura de lo expuesto hasta ahora se desprende que la muestra estuvo formada por tres niveles de estudio, que, a su vez, se subdividieron en tres grupos según la metodología utilizada en cada uno de ellos para el aprendizaje del léxico; así resultaron los nueve grupos que reseñamos a renglón seguido.

Grupo COU E (definiciones)

Grupo COU F (ejemplos)

Grupo COU G (oración)

Grupo 1º E (definiciones)

Grupo 1º G (ejemplos)

Grupo 1º D (oración)

Grupo 7º A (definiciones)

Grupo 7º C (ejemplos)

Grupo 7º B (oración)

A partir de este momento identificaremos a cada uno de los grupos por la abreviatura que le corresponda al método que se utilizó en cada uno de ellos.

En el cuadro siguiente se indican los grupos de la muestra y el número de alumnos de cada uno. Podemos constatar que los porcentajes se distribuyeron en orden de menor a mayor en los distintos grupos como se relaciona a continuación: 7º O, 7ºE, seguido de los

tres grupos, con idéntica cifra de escolares, que emplearon el método de definiciones; a continuación les siguen COU E, 1º O, 1º E y COU O.

Cuadro 3.11
DISTRIBUCIÓN DE LOS GRUPOS DE LA MUESTRA

GRUPO	NÚMERO	PORCENTAJE
COU D	26	10.2
COU E	29	11.4
COU O	36	14.2
1º D	26	10.2
1º E	34	13.4
1º O	32	12.6
7º D	26	10.2
7º E	23	9.1
7º O	22	8.7
TOTAL	254	100

3.1.3. Relación de los métodos con los factores sociales.

Antes de entrar en la descripción detallada de cada uno de los nueve grupos que configura la muestra, hemos estimado conveniente preparar unos cuadros que recojan toda la información acerca de la distribución de la muestra en las variables sociales (sexo, nivel sociocultural y curso escolar) de la variable método de aprendizaje. En primer lugar, expondremos los datos del grupo que trabajó con el método de selección de definiciones; en

segundo lugar, los del grupo que trabajó con el método de selección de ejemplos; y, en tercer y último lugar, los de la muestra que trabajó con el método de respuestas con oraciones.

MÉTODO D

En la muestra del grupo D, hay 18 estudiantes más de sexo femenino que de sexo masculino, por lo tanto, la proporción de alumnas (61.5%) sobrepasa de forma notoria a la de alumnos (38.5%).

Cuadro 3.12
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL MÉTODO D POR SEXO

SEXO	NÚMERO	PORCENTAJE
MASCULINO	30	38.5
FEMENINO	48	61.5
TOTAL	78	100

Como comprobaremos en los datos del cuadro inferior, las cifras de escolares que proceden de los niveles medio-alto y medio-bajo son coincidentes (25.6%); la mayor cantidad de alumnos, el 39.7%, proviene del estrato medio; la cantidad más pequeña procede del estrato más bajo de la escala social (9%).

Cuadro 3.13

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL MÉTODO D POR NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	CANTIDAD	PORCENTAJE
1	20	25.6
2	31	39.7
3	20	25.6
4	7	9
TOTAL	78	100

De los datos que exponemos a continuación se colige que el número de alumnos de los grupos de COU D, 1º D y 7º D están en perfecto equilibrio, ya que cada uno estuvo integrado por un total de 26 sujetos.

Cuadro 3.14

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL MÉTODO D POR CURSO ESCOLAR

CURSO ESCOLAR	NÚMERO	PORCENTAJE
COU	26	33.3
1º DE BUP	26	33.3
7º DE EGB	26	33.3
TOTAL	78	100

MÉTODO E

En lo que concierne al método E, la muestra femenina supera a la masculina en un 11.6% de sujetos, pues el 44.2% de la muestra se corresponde al sexo masculino y el 55.8% en el sexo femenino.

Cuadro 3.15
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL MÉTODO E POR SEXO

SEXO	NÚMERO	PORCENTAJE
MASCULINO	38	44.2
FEMENINO	48	55.8
TOTAL	86	100

Los porcentajes se repartieron en la escala sociocultural del modo que reseñamos a continuación: el 23.3% fue para el nivel medio-alto (20 alumnos); el 33.7% (29 estudiantes), la cantidad mayor, para el medio y medio-bajo; el 9.3%, para el bajo.

Cuadro 3.16
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL MÉTODO E POR NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	CANTIDAD	PORCENTAJE
1	20	23.3
2	29	33.7
3	29	33.7
4	8	9.3
TOTAL	86	100

En el cuadro siguiente observamos que los porcentajes se repartieron del modo siguiente: en 1º de BUP se sitúa el tanto por ciento mayor de estudiantes, 39.5%; le sigue COU, que abarcó el 33.7% del total de la muestra; y, por último, 7º de EGB, con 26.7%.

Cuadro 3.17
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL MÉTODO E POR CURSO ESCOLAR

CURSO ESCOLAR	CANTIDAD	PORCENTAJE
COU	29	33.7
1º DE BUP	34	39.5
7º DE EGB	23	26.7
TOTAL	86	100

MÉTODO O

Los porcentajes se distribuyeron entre ambos sexos en la muestra del grupo O del modo que señalamos a continuación: el 53.3% del total de estudiantes son de sexo femenino y el 46.7% restante son de sexo masculino. También en este caso la cantidad de alumnas es superior, aunque la diferencia numérica que separa las dos submuestras es inferior a la de los grupos D y E.

Cuadro 3.18
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL MÉTODO O POR SEXO

SEXO	CANTIDAD	PORCENTAJE
MASCULINO	42	46.7
FEMENINO	48	53.3
TOTAL	90	100

En el cuadro en que exponemos los datos de la procedencia social de los alumnos seleccionados para trabajar con el método de oraciones, podemos corroborar que las cantidades mayores se localizan en los niveles superiores y las menores en los inferiores: el 22.2% proceden del estrato social medio-alto, el 53.3% del medio, el 16.7% del medio-bajo y el 7.8% del bajo.

Cuadro 3.19
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL MÉTODO O POR NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	CANTIDAD	PORCENTAJE
1	20	22.2
2	48	53.3
3	15	16.7
4	7	7.8
TOTAL	90	100

En la muestra constituida por los sujetos que fueron entrenados con el método O, vemos que a medida que se asciende de grado escolar aumenta el número de alumnos. Así, del total de alumnos, el 24.4 % pertenecen a 7° O; el 35.6 %, a 1° O; y el 40% restante, a COU O.

Cuadro 3.20
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL MÉTODO O POR CURSO ESCOLAR

CURSO ESCOLAR	CANTIDAD	PORCENTAJE
COU	36	40
1° DE BUP	32	35.6
7° DE EGB	22	24.4
TOTAL	90	100

3.1.4. Estratificación de la muestra por grupos.

Pasamos a continuación a describir detalladamente los datos sociales de cada uno de los grupos de la muestra. Comenzaremos por COU D, cuyos componentes fueron entrenados en la adquisición léxica a través del método de las definiciones.

COU D

Como podemos observar en el cuadro inferior, en el COU D la muestra por sexo se repartió del modo siguiente: el 26.9% (7) constituye el grupo de sexo masculino y el 73.1% (19) el de sexo femenino. Por lo tanto, la mayoría de los sujetos de esta muestra son mujeres. Es el grupo con mayor diferencia numérica entre los dos sexos.

En la muestra de Puerto Rico, el grupo que trabajó con el método de definiciones, en cuanto al número de alumnos (24), es semejante al COU D. También, la cantidad de alumnas es superior a la de los varones, aunque las proporciones sean menos diferenciadas, 62.5 y 37.5 por ciento, respectivamente.

Cuadro 3.21
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO COU D SEGÚN LA VARIABLE SEXO

SEXO	NÚMERO	PORCENTAJE
MASCULINO	7	26.9
FEMENINO	19	73.1
TOTAL	26	100

El resultado de los datos indica que sólo un alumno pertenece al nivel bajo, 3.8%; mientras que 6, el 23.1%, proceden del nivel medio-bajo; 10, el 38.5%, del nivel medio y 9, el 34.6%, del medio-alto. El tanto por ciento mayor lo encontramos en el nivel medio y medio-alto. Por el contrario, los alumnos de la muestra puertorriqueña pertenecían a los niveles medio-bajo y bajo.

Cuadro 3.22
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO COU D SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	NÚMERO	PORCENTAJE
1	9	34.6
2	10	38.5
3	6	23.1
4	1	3.8
TOTAL	26	100

COU E

La muestra del grupo COU E, que fue seleccionada para trabajar la adquisición del léxico con el método de ejemplos, queda reflejada en los cuadros que veremos seguidamente. Los porcentajes, de acuerdo con los datos, se repartieron por sexo del modo que sigue: 34.5 corresponde al sexo masculino y 65.5 al sexo femenino. Es patente el predominio cuantitativo de las alumnas en el COU E.

En la muestra de Puerto Rico, el grupo de los ejemplos estuvo constituido por 22 sujetos, de ellos el grupo femenino (14) superó, también, al masculino (8). Los porcentajes (63.6% y 36.4%, respectivamente) de uno y otro no difieren notablemente de los de Las Palmas de Gran Canaria.

Cuadro 3.23
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO COU D SEGÚN LA VARIABLE SEXO

SEXO	NÚMERO	PORCENTAJE
MASCULINO	10	34.5
FEMENINO	19	65.5
TOTAL	29	100

En COU E la muestra por nivel sociocultural se repartió en las distintas celdas del modo que sigue: en el nivel bajo se sitúan tres alumnos; en el nivel medio-bajo, en cambio, se ubica la mayor cantidad y, por ende, el mayor porcentaje de todo el conjunto (este resultado lo caracteriza frente al resto de los grupos). Los datos señalan la misma cantidad

(7) en el nivel medio y en el medio-alto. Así pues, los porcentajes son 10.3%, 41.3%, 24.1%, 24.1%, respectivamente.

Los resultados de Puerto Rico son diferentes de lo de Las Palmas de Gran Canaria, pues aquellos indican que los niveles medio y medio-bajo emplearon los mayores porcentajes.

Cuadro 3.24
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO COU E SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCICULTURAL

NSC	NÚMERO	PORCENTAJE
1	7	24.1
2	7	24.1
3	12	41.4
4	3	10.3
TOTAL	29	100

COU O

Los datos del cuadro posterior permiten ver cómo se distribuyeron los alumnos del grupo COU O, que trabajaron con el método de oraciones, por sexo. Los resultados son los siguientes: el 38.9% (14 alumnos) corresponde al sexo masculino y el 61.1% (22 alumnas) al sexo femenino. De nuevo, el número de mujeres sobrepasa el de los hombres.

Cuadro 3.25
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO COU O SEGÚN LA VARIABLE SEXO

SEXO	NÚMERO	PORCENTAJE
MASCULINO	14	38.9
FEMENINO	22	61.1
TOTAL	36	100

Los resultados de la muestra de Puerto Rico no presentan diferencias muy marcadas, pues los varones constituyen el 36.4 por ciento del total (22) y las chicas el 63.6%.

Los datos del cuadro 3.26 indican que los alumnos de COU O se distribuyeron por estrato sociocultural del modo siguiente: 6, el 16.7%, proceden del nivel medio-bajo; 22, el 61.1%, del nivel medio y, el resto, 8, el 22.2%, del nivel medio-alto. Llama la atención en este cuadro la ausencia de alumnos procedentes del nivel bajo. Asimismo, es fácilmente observable que el mayor porcentaje correspondió al nivel medio, seguido del nivel medio-alto, es decir, los alumnos proceden de los estratos socioculturales superiores. Sin embargo, los informantes puertorriqueños proceden de los niveles socioculturales más bajos del espectro.

Cuadro 3.26

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO COU O SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	NÚMERO	PORCENTAJE
1	8	22.2
2	22	61.1
3	6	16.7
4		
TOTAL	36	100

1º D

Los datos del cuadro 3.27 muestran que el grupo 1º D estuvo integrado a partes iguales por el componente masculino y femenino: 13 y 13 (50% y 50%). Este grupo (ya se indicó más arriba) fue entrenado en la adquisición del vocabulario con el método de definiciones y estaba formado en su totalidad por alumnos repetidores, característica que lo diferencia del resto.

Cuadro 3.27

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO 1º D SEGÚN LA VARIABLE SEXO

SEXO	NÚMERO	PORCENTAJE
MASCULINO	13	50
FEMENINO	13	50
TOTAL	26	100

De los datos recogidos en el cuadro 3.28 se desprende que el tanto por ciento más elevado se halla en el estrato sociocultural medio y medio-bajo; el menor se sitúa en el estrato medio-alto.

Cuadro 3.28

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO 1º D SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	NÚMERO	PORCENTAJE
1	3	11.5
2	12	46.2
3	6	23.1
4	5	19.2
TOTAL	26	100

1º E

En el cuadro que sigue se reflejan los porcentajes de los varones y las jóvenes en el grupo de 1º E. Nuevamente podemos observar que las proporciones por sexo están en total equilibrio.

Cuadro 3.29
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO 1º E SEGÚN LA VARIABLE SEXO

SEXO	NÚMERO	PORCENTAJE
MASCULINO	17	50
FEMENINO	17	50
TOTAL	34	100

Los alumnos de la muestra que nos ocupa se repartieron en los distintos niveles socioculturales en las cantidades representadas en el cuadro 3.30: en el nivel bajo 3 (8.8%); en el nivel medio-bajo 10 (29.4%); en el nivel medio 14 (41.2%) y en el medio-alto 7 (20.6%). El nivel medio concentró la cantidad mayor, seguido del medio-bajo.

Cuadro 3.30
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO 1º E SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	NÚMERO	PORCENTAJE
1	7	20.6
2	14	41.2
3	10	29.4
4	3	8.8
TOTAL	34	100

1º O

Los datos del cuadro inferior muestran que en el grupo de 1º O, como en los otros grupos de BUP ya descritos, las cantidades por sexo son homogéneas, pues 16 (50%) eran del sexo masculino y 16 (50%) del sexo femenino.

Cuadro 3.31
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO 1º O SEGÚN LA VARIABLE SEXO

SEXO	NÚMERO	PORCENTAJE
MASCULINO	16	50
FEMENINO	16	50
TOTAL	32	100

El cuadro 3.32 arroja la siguiente información: el nivel bajo abarca el 12.5% (4) de la totalidad de la muestra del grupo 1º O, el nivel medio-bajo el 21.9% (7 alumnos), el medio el 46.9% (15 alumnos) y el medio-alto el 18.8% (6 alumnos). Como en el 1º D y 1º E, los escolares de 1º O proceden, sobre todo, de los niveles socioculturales medio-bajo y medio.

Los tres grupos de 1º de BUP tienen en común que proceden de los niveles medio y medio-bajo y, en cuanto a la variable sexo, están distribuidos proporcionalmente.

Cuadro 3.32
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO 1º O SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	NÚMERO	PORCENTAJE
1	6	18.8
2	15	46.9
3	7	21.9
4	6	12.5
TOTAL	32	100

7^a D

De acuerdo con la variable sexo los escolares del grupo 7^o D, que fueron entrenados con el método de definiciones, quedaron distribuidos como refleja el cuadro 3.33. Los datos aportan esta información: del total de los escolares de 7^o D, 16 (el 61.5%), pertenecen al género femenino y 10, el 38.5, al masculino. La diferencia es de 6 alumnos más en la casilla del sexo femenino.

Cuadro 3.33
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO 7^o D SEGÚN LA VARIABLE SEXO

SEXO	NÚMERO	PORCENTAJE
MASCULINO	10	38.5
FEMENINO	16	61.5
TOTAL	26	100

Del análisis de los datos del cuadro 3.34, se desprende que el mayor porcentaje de escolares corresponde al nivel medio: 9 (34.6%); seguido de inmediato por los niveles medio-bajo y medio-alto, ambos con las mismas cantidades, 8 (30.8%); y la cantidad más pequeña le corresponde al nivel bajo: un individuo (3.8%). Por lo tanto, los alumnos se reparten en cantidades muy similares en los estratos socioculturales 1, 2 y 3.

Cuadro 3.34
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO 7º D SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	NÚMERO	PORCENTAJE
1	8	30.8
2	9	34.6
3	8	30.8
4	1	3.8
TOTAL	26	100

7º E

El cuadro inferior muestra que de la cantidad total de escolares, que trabajaron con la metodología de ejemplos, el 47.8% (11) eran del grupo masculino, mientras que el 52.2% (12) del femenino. La diferencia entre ambos componentes es, pues, mínima.

Cuadro 3.35
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO 7º E SEGÚN LA VARIABLE SEXO

SEXO	NUMERO	PORCENTAJE
MASCULINO	11	47.8
FEMENINO	12	52.2
TOTAL	23	100

Los alumnos de la muestra del grupo 7° E se distribuyeron del modo que sigue en los distintos estratos: al nivel bajo le correspondieron 2 (8.7%), al nivel medio-bajo 7 (30.4%), al nivel medio 8 (34.8%), al nivel medio-alto 6 (26.1 %). Así pues, se constata, una vez más, que el estrato bajo fue el más pobre en cantidad y el nivel medio el más rico. Se observa, por lo demás, que las cantidades de los tres niveles superiores son, prácticamente, homogéneas, característica que lo diferencia de la estratificación del grupo 7° O.

Cuadro 3.36
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO 7° E SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	NÚMERO	PORCENTAJE
1	6	26.1
2	8	34.8
3	7	30.4
4	2	8.7
TOTAL	23	100

7° O

Conforme a los datos del cuadro 3.37, la muestra del grupo 7° O se distribuyó por sexo del modo siguiente: 12 alumnos pertenecen al sexo masculino, es decir, el 54.5% y 10 al sexo femenino, el 45.5% del total.

Cuadro 3.37
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO 7º O SEGÚN LA VARIABLE SEXO

SEXO	NÚMERO	PORCENTAJE
MASCULINO	12	54.5
FEMENINO	10	45.5
TOTAL	22	100

En el cuadro inmediato podemos ver que de un total de 22 alumnos, 3 de ellos correspondían al nivel bajo, es decir, el 13.6%; 2 (9.1%), al nivel medio-bajo; 11 (el 50%), al nivel medio y los 6 restantes, (27.3%), al nivel medio alto. A la vista de los datos se colige que los alumnos de este grupo proceden de los niveles más altos del espectro y, además, que el nivel medio-alto está muy diferenciado de los otros estratos socioculturales del grupo y de los otros grupos de 7º de EGB.

Cuadro 3.38
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL GRUPO 7º O SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	NÚMERO	PORCENTAJE
1	6	27.3
2	11	50
3	2	9.1
4	3	13.6
TOTAL	22	100

3.2. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Para llevar a cabo esta investigación se usó el diccionario elaborado por Gloria Matanzo (1991), pues uno de los objetivos fundamentales de este estudio es, precisamente, el establecer comparaciones con los datos de aquel trabajo. Este diccionario abarca cincuenta palabras, de las cuales treinta existen en la lengua española, por ejemplo, *doncel*, *drenar*, *fauces*, *monjil*, etc. y veinte fueron totalmente inventadas: *bradel*, *casdel*, *trilen*, *pronfe*, *zumbre*, *leiver*, etc.. Para los estudiantes de los niveles de 7º de EGB y de 1º de BUP se redujo el número de palabras conocidas a 10, conservando las veinte palabras inventadas, con lo que el mini-diccionario quedó reducido a 30 entradas. La reducción tuvo por objeto evitar la dispersión de la atención de los escolares y lograr que se centraran más en los vocablos que debían aprender. También se introdujeron leves modificaciones en algunas redacciones, por ejemplo, en el diccionario de Puerto Rico se lee: **Barmil**. *Dícese de la cuestión muy reñida y que ocasiona discusiones*. En el de Las Palmas de Gran Canaria la definición de la misma palabra reza así: *se dice del asunto muy problemático y que provoca discusiones*.

Las veinte palabras que debían aprender los alumnos presentan las siguientes características:

- a) son bisílabas.
- b) los tipos de sílabas responden a los esquemas siguientes: CVC, CCV, CVVC, CV, CVV, CCVV y CCVC.
- c) 12 palabras son oxítonas y 8, paroxítonas.
- d) no poseen acento ortográfico.

e) todas las palabras constan de 6 letras.

Entre las palabras inventadas, hay 10 nombres, 4 verbos, 5 adjetivos y 1 adverbio. Gloria Matanzo respetó la proporción que esas categorías tienen en el *Léxico básico de Puerto Rico* (Morales, 1986). Los significados fueron escogidos del DRAE al azar, aunque se respetaron las categorías gramaticales asignadas a las palabras en cuestión.

Como se ha visto en la descripción de la muestra, se tomaron tres grupos por cada nivel educativo y a cada uno se le asignó un método distinto, cuyos ejercicios están basados en la selección múltiple de sinónimos, de ejemplos y en la redacción de oraciones. Cada uno consta de 20 ejercicios, uno por cada una de las palabras .

El método que usa ejercicios a base de selección múltiple de definiciones presenta, en primer lugar, la palabra que se debe aprender y, luego, cuatro opciones. cada una de las cuales coincide con distintas definiciones. El alumno debe reconocer la definición que corresponde a la palabra en cuestión. Por ejemplo, en el ejercicio que presentamos a continuación, el alumno debe escribir la palabra **Luenda** al lado de la opción c, pues el significado que se le asignó a la palabra en el diccionario fue ese.

Escribe la palabra LUENDA al lado de la definición que le corresponda:

- a. límite, frontera, horizonte.
- b. castigo impuesto por delito o falta.
- c. codicia, ambición sin límite.
- d. súplica, demanda, ruego.

En el método que emplea ejercicios de ejemplos se presenta al alumno una palabra y cuatro ejemplos, que consisten en cuatro oraciones, entre las cuales el alumno debe

seleccionar una, la que se pueda sustituir por la palabra que se ha propuesto en el ejercicio.

Por ejemplo:

*Escribe la palabra **CIENGE** al lado del ejemplo que le corresponda:*

- a. *el culpable del asesinato cumplió una condena extensa.*
- b. *el comunismo es el ideal que une a los miembros del partido comunista.*
- c. *el deseo de ganar mucho dinero lo llevó a cometer varios delitos.*
- d. *gran cantidad de personas asiste a los conciertos del grupo musical que está de moda.*

En este ejercicio el alumno, si su respuesta es correcta, escribirá la palabra **cienge** junto a la opción d.

En el método de redacción de oraciones se hacen preguntas que no pueden responderse con una afirmación o con una negación, por lo que los alumnos deben responder con oraciones completas que incluyan la palabra. Por ejemplo:

*Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **BRADEL** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra:*
*¿Crees que a un joven que les falta el respeto a sus padres y a sus profesores se le puede considerar **BRADEL**? ¿Por qué?*

3.3. PROCEDIMIENTO.

Los ejercicios se pasaban un día determinado de la semana a cada grupo. Al comienzo de cada sesión se repartía el diccionario a cada uno de los alumnos y se leía en voz alta; posteriormente, a partir del mes de febrero, por requerimiento del ritmo de lectura distinto en cada alumno se leía en voz baja. Luego se recogía el diccionario y se distribuían las pruebas. El orden de los ejercicios se alteraba en cada prueba. Los alumnos de los grupos de definiciones y ejemplos de COU tenían 15 minutos para la realización total del ejercicio y los alumnos de 1º de BUP y los de 7º de EGB disponían de 20 (45 segundos, unos, y 1 minuto, otros, por palabra); los alumnos del grupo de oraciones del COU disponían de 20 minutos (1 minuto por palabra) y los de los de 7º y 1º de BUP, de 30 (1.5 minutos).

Este procedimiento se repitió hasta que el informante contestaba correctamente tres veces consecutivas las 20 preguntas de selección múltiple, en el caso de que se tratase de los grupos de ejemplos y definiciones, y las preguntas abiertas si era del grupo de oración. Finalizada la fase de entrenamiento, se pasaban a los sujetos las pruebas de corroboración, que eran las preparadas para los otros grupos. Por ejemplo, si un alumno del grupo que había trabajado con el ejercicio de definición demostraba que había aprendido las palabras nuevas, se le pasaban una prueba de oración y otra de ejemplos. Aquí se daba por finalizado el proceso, aunque el informante no hubiese corroborado su reconocimiento en la totalidad de las palabras en esta última fase.

3.4. TABULACIÓN DE LOS DATOS.

Cuando comenzamos a recoger los datos, preparamos una ficha en forma de cuadro por cada alumno con el propósito de anotar los resultados después de cada sesión. En la parte superior se representan los números, del 1 al 20, que corresponden a la cantidad de exposiciones que se estableció como límite. En una columna, en el extremo izquierdo, se representan las veinte palabras inventadas. En cada una de las casillas del fichero, después de cada prueba, se anotaba una **S** si el alumno contestaba correctamente a la pregunta, y una **N** si no reconocía el significado de la palabra. Consideramos que el alumno había incorporado la palabra cuando en su ficha aparecía **S** en todas las casillas de, por lo menos, tres columnas consecutivas. A continuación se le pasaban las dos pruebas de corroboración, que consistían en la realización de los dos ejercicios de los otros métodos en los que el alumno no había sido entrenado. Con estas dos pruebas se daba por finalizada la labor del alumno.

Una vez obtenidos todos los datos, se inicia la etapa del análisis estadístico que, como ha dicho Moreno Fernández (1990: 210), sirve para describir y resumir los datos y para hacer estimaciones de fiabilidad y de significación.

En primer lugar, hallamos la media de exposiciones necesarias de cada alumno. Para ello, se toma como base el número de la exposición que representa el primero de una serie consecutiva de tres aciertos. Ahora bien, en el caso de los estudiantes que no superaron la prueba de entrenamiento, si en la última columna había una **N** se le atribuía un valor de 21 para poder hallar la media correspondiente.

En segundo lugar, preparamos una hoja matriz por grupo. En la parte superior figuraban los números asignados a cada alumno y en la columna izquierda las 20 palabras, de modo que en cada columna se recogen las cifras que corresponden a cada una de las veinte palabras por alumno. Así pues, en la parte inferior de la hoja matriz se refleja la media de exposiciones necesarias que le corresponde a cada alumno, una vez hechas las operaciones pertinentes. La sumatoria de las medias de los alumnos nos permitió obtener la media de todo el grupo. Asimismo, de las celdas horizontales se extrae la media por palabra de todo el grupo. El mismo procedimiento nos sirvió para la elaboración de las matrices de las distintas variables: método, curso escolar, sexo, nivel sociocultural.

De las casillas horizontales obtenemos la media aritmética de las distintas clases de palabras de cada uno de los alumnos y, posteriormente, a partir de estos datos, podemos obtener la distribución de los promedios de las cuatro categorías gramaticales según las distintas variables.

Como no podemos basar nuestra interpretación de los datos solamente sobre las medias aritméticas, decidimos aplicar a los resultados, como ya hizo Torres González (1993) en su investigación sobre madurez sintáctica con alumnos de Tenerife, los métodos estadísticos que nos permiten conocer si la *diferencia de medias* es significativa. Las pruebas estadísticas utilizadas fueron el análisis de varianza y la diferencia de medias (t de Student).

El análisis de la varianza (ANalysis of VAriance), como es sabido, es una técnica de análisis que permite comprobar la significación estadística de la diferencia entre medias de más de dos muestras; se llega a determinar si las diferencias observadas pueden o no

atribuirse a fluctuaciones de muestreo. Aplicamos esta prueba a las variables que, como el nivel sociocultural, abarcan más de dos grupos.

La diferencia entre las medias de los grupos se infiere de la división de la varianza (dispersión) de las medias de los grupos con respecto a la media total (varianza *entre* grupos) y la varianza de las puntuaciones de cada grupo (varianza *dentro* de los grupos). La varianza *entre* grupos y *dentro* de grupos viene representada por la media de cuadrados. Según Muller (1973: 181), las diferencias de medias serán más significativas cuando la diferencia entre las medias son amplias, si la desviación es baja y la muestra es grande.

La significación nos viene dada por el cálculo de la F de Snedecor (F Ratio), dividiendo la varianza más grande por la más pequeña. La probabilidad de la F de Snedecor nos indicará la significación estadística de las medias. En ciencias sociales los dos niveles de confianza más habituales son el 95% y el 99%. Es decir, con un riesgo del 5% o del 1% de error, se admite, respectivamente, que existen diferencias significativas. Si las diferencias de medias son significativas, se rechaza la hipótesis nula (H_0) de que las diferencias de medias son debidas al azar. Por el contrario, si no son significativas, aceptamos la hipótesis nula (H_0), es decir, que las diferencias de medias son debidas al azar. En los resultados, si el margen de confianza es del 95%, se suele representar con un asterisco (*) y si es del 99%, con dos (**). En el estudio estadístico aplicado a nuestra investigación, se admiten como significativas aquellas diferencias de medias inferiores al .05. Las diferencias cuya probabilidad sea igual o superior a dicho límite se consideran carentes de significación.

Un ejemplo de los resultados del análisis de varianza es el siguiente:

Cuadro 3.39
MODELO DE RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE VARIANZA

fuelle de variación	grados de libertad	suma de cuadrados	media de cuadrados	F de Snedecor	probabilidad de F
entre grupos	2	461.6743	230.8372	11.3516	.0000
dentro de grupo	251	5104.1495	20.3353		
Total	253	5565.8238			

F se obtiene al dividir la media de cuadrados (230.8372) de *entre grupos* por la media de cuadrado (20.3353) de *dentro de grupos*. Como la F de Snedecor (11.3516) tiene una $p = .0000$, existen diferencias significativas.

Se pueden exponer los resultados del ANOVA del modo siguiente: $F(2, 251) = 11.3516$ $p = .0000$. Vemos que la F, con los grados de libertad, es igual al valor de la F de Snedecor, luego la probabilidad. En el ejemplo expuesto observamos que la probabilidad de F es igual a .0000, por consiguiente, inferior a .05, lo cual nos revela que las diferencias existentes entre los métodos son significativas, con una posibilidad del 5% de error.

Una vez que hemos comprobado que existen diferencias significativas, interesa averiguar dónde se encuentra la diferencia (o las diferencias). Entre los métodos posibles hemos tomado el de Scheffé, por ser uno de los métodos más utilizados (López Morales: 1994; Martínez Celdrán: 1991; Torres González: 1993).

Cuadro 3.40
MODELO DE RESULTADOS DE LA PRUEBA DE CHEFFÉ

Medias	Grupos	3	1	2
6.1922	3			
8.6577	1	*		
9.2477	2	*		

La significación, como señala la presencia de los asteriscos, está en el grupo 1 (método de definiciones) y en el 2 (método de ejemplos). Vemos, además, que los dos están en las casillas situadas en la vertical del grupo 3 (método de oraciones), lo que implica que con él se establece la diferencia. Así, para la correcta interpretación de los datos hemos de tener en cuenta que el asterisco se sitúa en el punto de intersección de los grupos entre los que se establece la diferencia. La interpretación de los datos del cuadro nos lleva a la conclusión de que no hay diferencia significativa entre el método de definiciones y el de ejemplos; sin embargo, lo son las diferencias entre éstos y el método de oraciones.

La prueba de la *diferencia de medias*, que se utiliza cuando estudiamos las variables que abarcan sólo dos grupos, la aplicamos a la variable sexo, formada por dos muestras independientes y, asimismo, a la variable categoría gramatical, constituida por un grupo de elementos correlacionados.

El análisis estadístico aplicado a la variable sexo - en este caso, en relación con el método de oraciones- nos aporta la información del modo siguiente:

Cuadro 3.41
MODELO DE RESULTADOS DE LAS VARIABLES Y DE LOS ESTADÍSTICOS

Grupo	Número	Media	Desviación	Error
1	42	6.9857	3.305	.510
2	48	5.4979	2.462	.355

En primer lugar nos presenta la descripción de los dos grupos: el número de sujetos (42, 48), las medias (6.9857, 5.4979), las desviaciones típicas (3.305, 2.462) y los errores típicos o estándares (.510, .355) de cada uno de los grupos. El error típico es el resultado de la división de la desviación típica por la raíz cuadrada del tamaño muestral (Etxeberria, Joaristi, Lizasoain: 1991).

Luego se exponen los resultados del análisis de la comparación de las medias en tres recuadros. En el primero, el valor de la F de Snedecor (1.80) y la probabilidad (.052) de que el valor de F se deba al azar; en el segundo, en *varianzas iguales* el valor de la t de Student (2.44), los grados de libertad (88) y la probabilidad de que el valor de la t sea debido al azar (0.17); en el último, en *varianzas distintas* nos aportan los mismos datos: el valor de la t (2.39), los grados de libertad (75.05) y la probabilidad de que el valor de t sea debido al azar (.019).

En este caso observamos que la probabilidad de la F de Snedecor es superior al nivel de significación establecido en .05, por lo tanto, no podemos rechazar la hipótesis nula de que las varianzas son iguales y, por ello, los resultados que hemos de tener en cuenta para establecer las conclusiones son los de *varianzas iguales*. Por consiguiente, como la

probabilidad de error (.017) es menor que el nivel establecido (.05), aceptamos que la diferencia de medias es significativa, o sea, la variable sexo, en el método de oraciones, ha incidido en el aprendizaje léxico. Toda la información queda recogida en el cuadro que presentamos a continuación.

Cuadro 3.42
MODELO DE RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE DIFERENCIA DE MEDIAS

		VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
Valor de F	prob.	Valor de t	grados de libertad	prob.	Valor de t	grados de libertad	prob.
1.80	.052	2.44	88	.017	2.39	75.05	.019

Queremos presentar un ejemplo de diferencia de medias donde la probabilidad del valor de F sea significativa, y para ello hemos tomado las medias de las dos muestras de la variable sexo del grupo que trabajó con el método E. Como hicimos en el ejemplo anterior, detallamos los resultados del análisis estadístico: el valor de la F de Snedecor (2.02) y la probabilidad de que se deba al azar (.023). En el recuadro de *varianzas iguales* figura que el valor de la t de Student es 2.11, los grados de libertad, 84 y la probabilidad de la t de Student es .038. En cuanto a los datos referidos a *varianzas distintas* el valor de t es 2.03, los grados de libertad, 63.94, y la probabilidad de t es .047.

En este caso, como la probabilidad de la F de Snedecor es menor que el nivel de significación establecido, se considera que las varianzas son distintas y, por esta razón, se

toma en consideración la información que nos da el recuadro de *varianzas distintas*. En este caso rechazamos la hipótesis nula y admitimos, con un riesgo del .047 de equivocarnos, que la diferencia de medias es significativa.

Cuadro 3.43
MODELO DE RESULTADOS DE LA DIFERENCIA DE MEDIAS

		VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
Valor de F	prob.	Valor de t	grados de libertad	prob.	Valor de t	grados de libertad	prob.
2.02	.023	2.11	84	.038	2.03	63.94	.047

Otra forma de presentar los resultados de la diferencia de medias es la siguiente: $t(63.94) = 2.03$, $P = .047$. O sea, la prueba de t nos dice que la t de Student, con los grados de libertad, es igual al valor de t, luego la probabilidad del valor de t.

Se puede utilizar también una forma aún más reducida de ofrecer los resultados: la simple presentación del valor de la probabilidad de la t de Student, por ejemplo, $p = .047$.

La prueba de la diferencia de medias aplicada al estudio de las categorías gramaticales, por ser un estudio entre datos correlacionados, exige un tipo de operaciones que difiere del aplicado a la variable sexo. Ahora bien, según N.M. Downie y R. W. Heath (1983: 189), el procedimiento que se sigue, en esencia, es el mismo que el que se aplica al de dos muestras independientes. Así, también aquí se establece la hipótesis nula afirmando la igualdad de las dos medias de las dos muestras. El análisis estadístico efectuado por el

programa SPSS/PC+ nos muestra en primer lugar, como en el caso de las muestras independientes, una descripción de las dos variables: el número de sujetos, las medias, la desviación típica y el error típico. Debajo de estos datos, en la misma hoja, nos da los resultados del análisis de la diferencia de las dos variables comparadas: en primer lugar, la diferencia de medias (-.2933), la desviación típica de las diferencias (3.424) y el error típico (.215); a continuación, el coeficiente de correlación entre las dos variables (.772) y la significación del mismo (.000); finalmente, se nos proporcionan los resultados de la t de Student: el valor de la t (-1.37), los grados de libertad (253), y la probabilidad del valor de t (.173).

De lo antes dicho se infiere que los datos se pueden resumir como en los ejemplos citados de grupos no correlacionados: $t(253) = -1.37$. $p = .173$.

Cuadro 3.44
MODELO DE RESULTADOS DE LA DIFERENCIA DE MEDIAS ENTRE FACTORES CORRELACIONADOS

Diferencias de medias	Desviación estándar	Error estándar	Correlación	Prob.	Valor de t	Grados libertad	Prob.
-.2933	3.424	.215	.772	.000	-1.37	253	.173

La diferencia de medias, en este ejemplo entre el nombre y el adverbio en la totalidad de la muestra, no es significativa, puesto que la probabilidad de t (.173) es superior a .05. Hemos de admitir la hipótesis nula de igualdad de medias.

El coeficiente de *correlación* es un análisis estadístico que se emplea para medir la relación entre dos variables. Con este análisis se trata de establecer la dependencia o independencia lineal de dos variables entre sí.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se mostrarán los datos que han resultado de la investigación. En primer lugar se expondrán los resultados generales de la muestra; después los que corresponden a los distintos métodos de aprendizaje y, dada la relevancia de esta variable lingüística, nos extenderemos en el análisis de los datos particulares de cada nivel escolar; en tercer lugar, se comentarán los datos del análisis según las categorías gramaticales y, finalmente, los resultados de las variables sociales.

4.1. RESULTADOS GENERALES.

4.1.1. Los métodos.

Del análisis cuantitativo de todos los datos recopilados a lo largo de nuestra investigación, se desprende que los 254 sujetos de la muestra necesitaron un promedio de 8 exposiciones para la incorporación del léxico nuevo a su competencia léxica. De acuerdo con los resultados de la investigación, la eficacia de los métodos empleados sigue el siguiente orden: a) oraciones, b) definiciones y c) ejemplos, como se puede verificar en el cuadro 4.1.

Cuadro 4.1
PROMEDIO DE EXPOSICIONES POR MÉTODO

DEFINICIONES	8.7
EJEMPLOS	9.2
ORACIONES	6.2

El método que exige menor cantidad de exposiciones para que los alumnos adquieran el vocabulario nuevo es, pues, el que consiste en responder a preguntas abiertas, que alcanzó un promedio de 6.2 exposiciones. Le sigue el método de definiciones, con una media de 8.7. Por último, el método que consiste en elegir la oración que se puede sustituir por la palabra en cuestión exigió una media de 9.2 (vid gráfica 4.1).

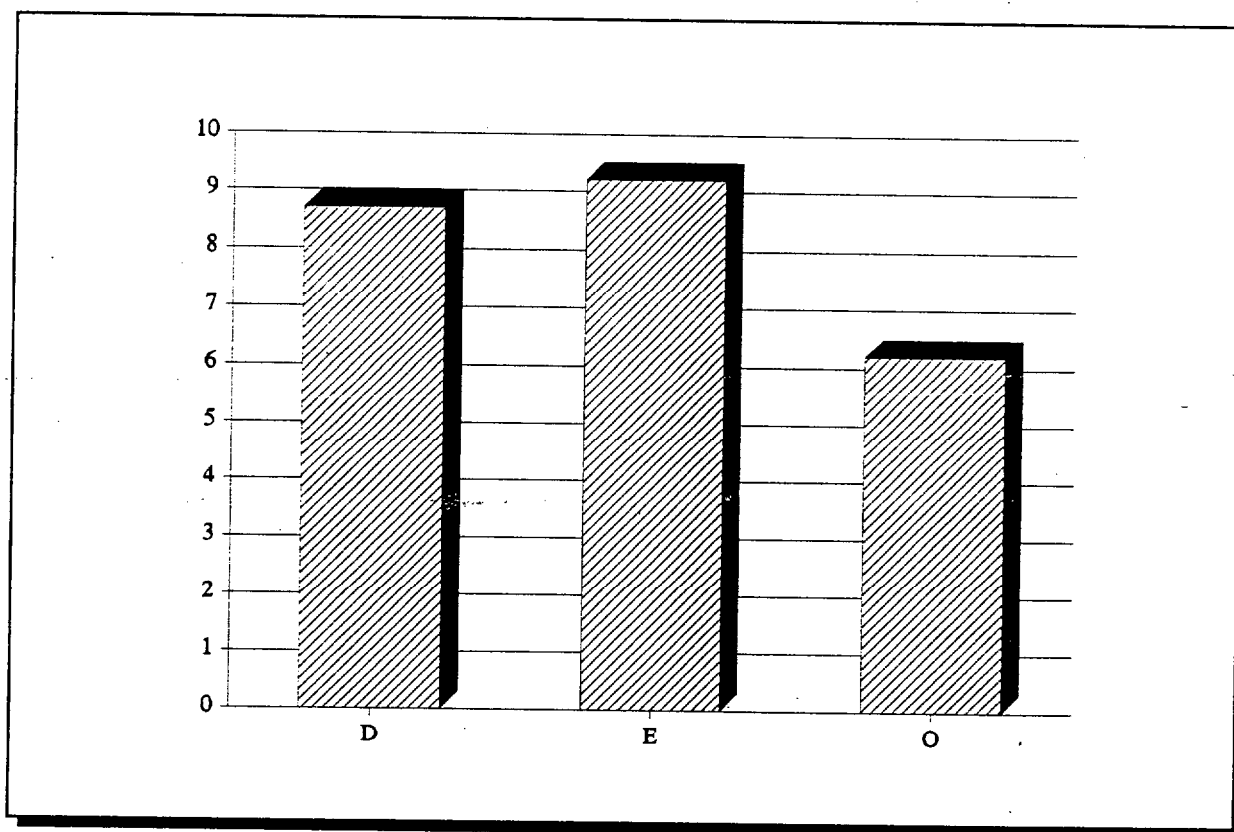
Cuadro 4.2
RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE VARIANZA

Fuente de variación	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Media de cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad
Entre grupos	2	461.6743	230.8372	11.3516	.0000
Dentro de grupos	251	5104.1495	20.3353		
Total	253	5565.8238			

Hemos aplicado el ANOVA a las medias con la finalidad de conocer si las diferencias entre ellas son significativas. Los resultados revelan que el valor de la F de Snedecor

(11.3516), con los grados de libertad (2, 251), es igual a la probabilidad de F (.0000). La prueba de Scheffé manifiesta que la diferencia significativa se establece en el método de oraciones con respecto al de definiciones y al de ejemplos. No hay diferencia significativa entre los métodos selectivos.

Gráfico 4.1
PROMEDIO POR MÉTODO



Evidentemente, nos interesa analizar la manera de manifestarse los resultados atendiendo a las distintas variables, lingüísticas y extralingüísticas.

4.1.2. Las categorías gramaticales.

Los informantes de la muestra general incorporaron las categorías gramaticales en el siguiente orden: nombres, adjetivos, adverbios y verbos (vid gráfica 4.2)

Cuadro 4.3
PROMEDIO DE EXPOSICIONES POR CATEGORÍAS GRAMATICALES

NOMBRE	7.6
VERBO	9
ADJETIVO	7.8
ADVERBIO	7.9

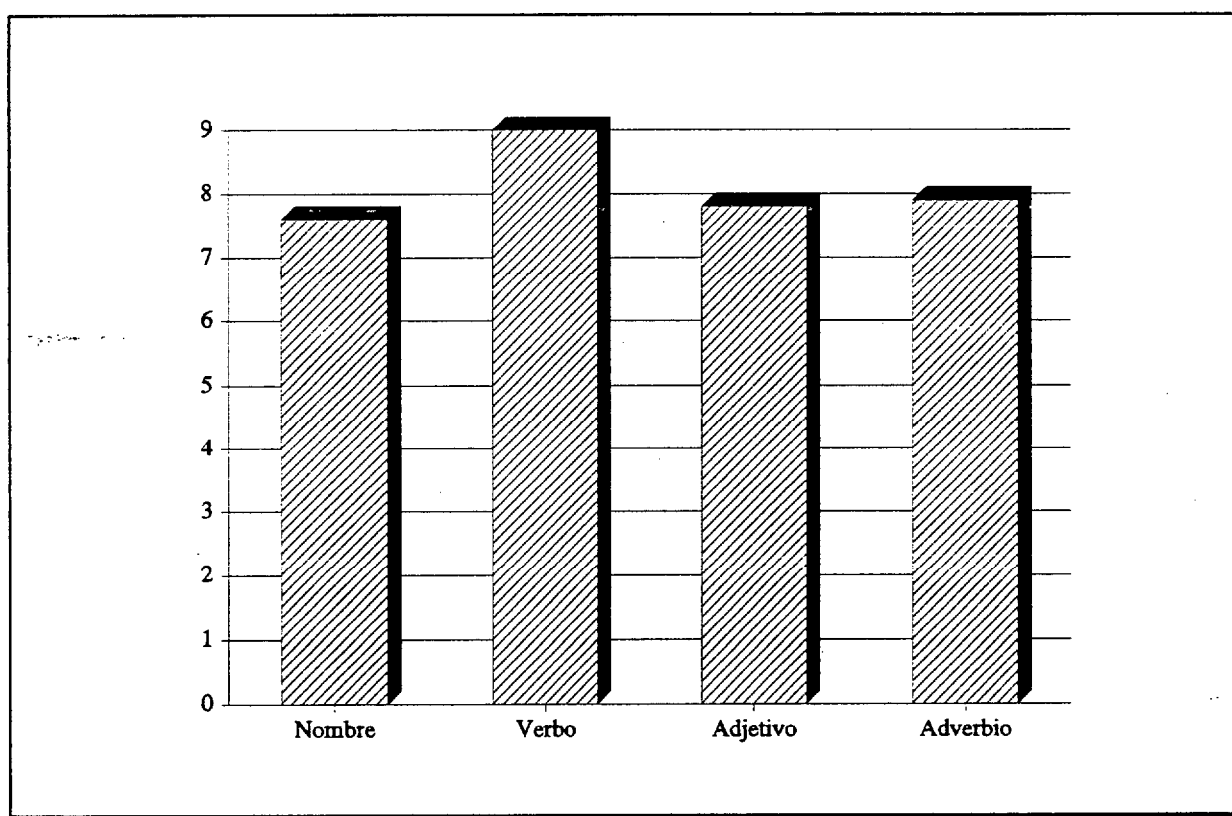
Del análisis de los datos se infiere que a los alumnos les presentó mayor dificultad el aprendizaje de la categoría verbal. También podemos observar que las categorías nominales lograron los promedios más bajos, aunque es necesario destacar que realmente son muy poco significativas las diferencias que median entre nombres, adjetivos y adverbios.

El análisis de diferencia de medias intragrupo aplicado a la variable categoría gramatical nos arroja la información siguiente:

El resultado de la diferencia de medias entre el nombre y el verbo es $t(253) = -9.16$ $p = .000$; entre el nombre y el adjetivo, $t(253) = -.77$ $p = .442$; entre el nombre y el adverbio, $t(253) = -1.37$ $P = .173$; entre el verbo y el adjetivo, $t(253) = 7.84$ $p = .000$; entre el verbo y el adverbio es $t(253) = 4.79$ $p = .000$; y, por último, el resultado de la diferencia de medias entre el adjetivo y el adverbio es $t(253) = -.89$ $p = .373$.

Del análisis se desprende que la significación está en la categoría verbal, que se diferencia sustancialmente de las categorías del nombre, del adjetivo y del adverbio, pues en todos los casos señalados la probabilidad de que el valor de la *t* de Student se deba al azar es de .000. Asimismo, los resultados muestran que las relaciones de diferencias entre las categorías del nombre, adjetivo y adverbio no son significativas, ya que la probabilidad de la *t* es superior al nivel del .05.

Gráfico 4.2
PROMEDIO POR CATEGORÍAS GRAMATICALES



4.2. LAS VARIABLES DEL MÉTODO DE DEFINICIONES (D).

De los 9 grupos que conformaron la muestra, los tres que trabajaron con el método de las definiciones requirieron una media de 8.7 exposiciones para aprender las nuevas palabras, como señalaba el cuadro 4.1.

4.2.1. Las categorías gramaticales.

Los estudiantes que siguieron este método aprendieron las categorías gramaticales como se indica a continuación: la categoría que se aprendió con mayor facilidad fue la adverbial, seguida del adjetivo; después le sigue el sustantivo y, por último, el verbo. Se alteran, por consiguiente, los datos generales expuestos en el cuadro 4.3.

Cuadro 4.4
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DEL MÉTODO D SEGÚN CATEGORÍAS GRAMATICALES

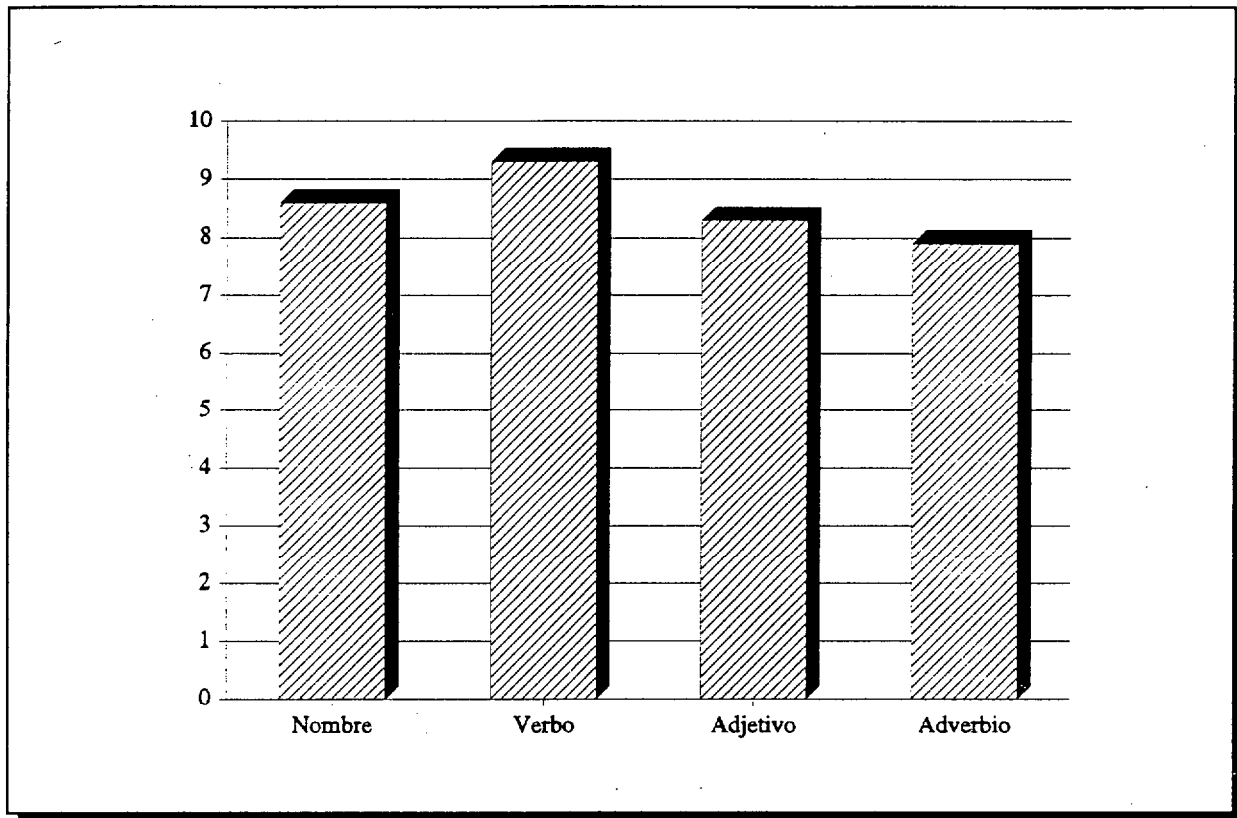
CATEGORÍAS GRAMATICALES	PROMEDIO
NOMBRE	8.6
VERBO	9.3
ADJETIVO	8.3
ADVERBIO	7.9

El cálculo de la t de Student aplicado a las diferencias de medias entre las distintas clases de palabras nos arroja los resultados siguientes:

- para la relación entre nombre y verbo $t(77) = -2.46$ $p = .016$.
- en cuanto a la relación entre nombre y adjetivo el valor de $t(77) = 1.16$ $p = .249$.
- para la diferencia entre nombre y adverbio se constata que $t(77) = 1.55$ $p = .126$.
- la relación de las medias del verbo y el adjetivo se manifiesta así: $t(77) = 3.00$ $p = .004$.
- para la comparación de medias entre verbo y adverbio tenemos que $t(77) = 3.08$ $P = .003$.
- entre adjetivo y adverbio la $t(77) = .79$ $p = .432$.

Podemos afirmar, a partir de los resultados, que las diferencias de medias entre el verbo y las otras palabras son significativas, mientras que aceptamos la hipótesis nula de la igualdad de medias entre el resto de las categorías.

Gráfico 4.3
PROMEDIO EN EL MÉTODO D POR C.G.



4.2.2. La variable sexo.

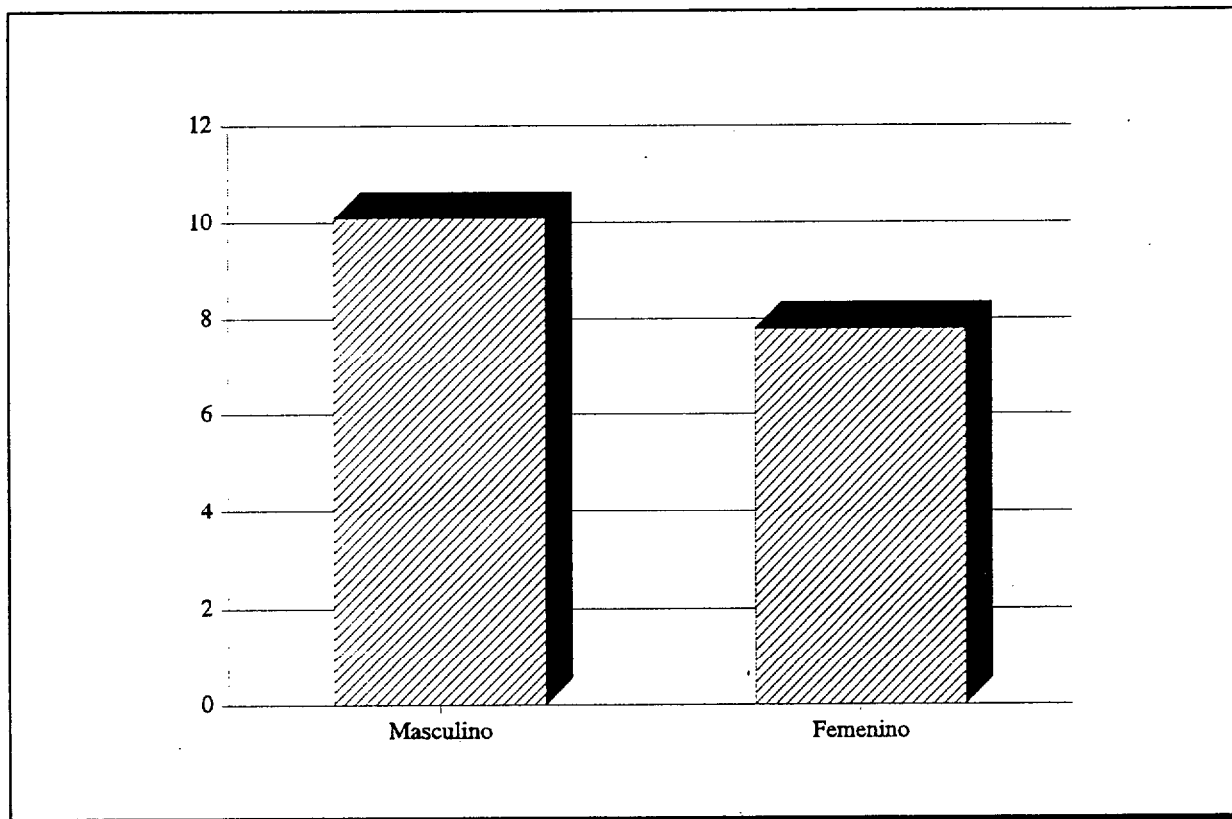
Los datos nos revelan que los estudiantes tuvieron mayor dificultad para asimilar los vocablos nuevos que las estudiantes, pues aquellos utilizaron una media superior a la de las alumnas.

Cuadro 4.5
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DEL MÉTODO SEGÚN SEXO

SEXO	PROMEDIO
MASCULINO	10.1
FEMENINO	7.8

El análisis estadístico nos muestra que la diferencia entre las medias alcanzadas por los dos grupos de la variable sexo no son significativas en el método D ya que: $t(76) = 1.96$ $p = .054$. Como vemos, p es superior a $.05$. Por consiguiente, aceptamos que la variable sexo, en el método D, no permite distinguir las medias para la adquisición léxica.

Gráfico 4.4
PROMEDIO EN EL MÉTODO D POR SEXO



4.2.3. La variable nivel sociocultural.

El cuadro 4.6 recoge las medias obtenidas por los alumnos que trabajaron con el método de las definiciones para adquirir el vocabulario nuevo según el nivel sociocultural. Del análisis de los datos se extrae que al estrato medio-alto le corresponde el promedio inferior y, a la inversa, al estrato bajo el más alto; los promedios intermedios se localizaron en los niveles medios, según se manifiesta en el citado cuadro.

Cuadro 4.6

PROMEDIO DE EXPOSICIONES DEL MÉTODO D SEGÚN NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	PROMEDIO
1	6.1
2	9.3
3	9.7
4	10.4

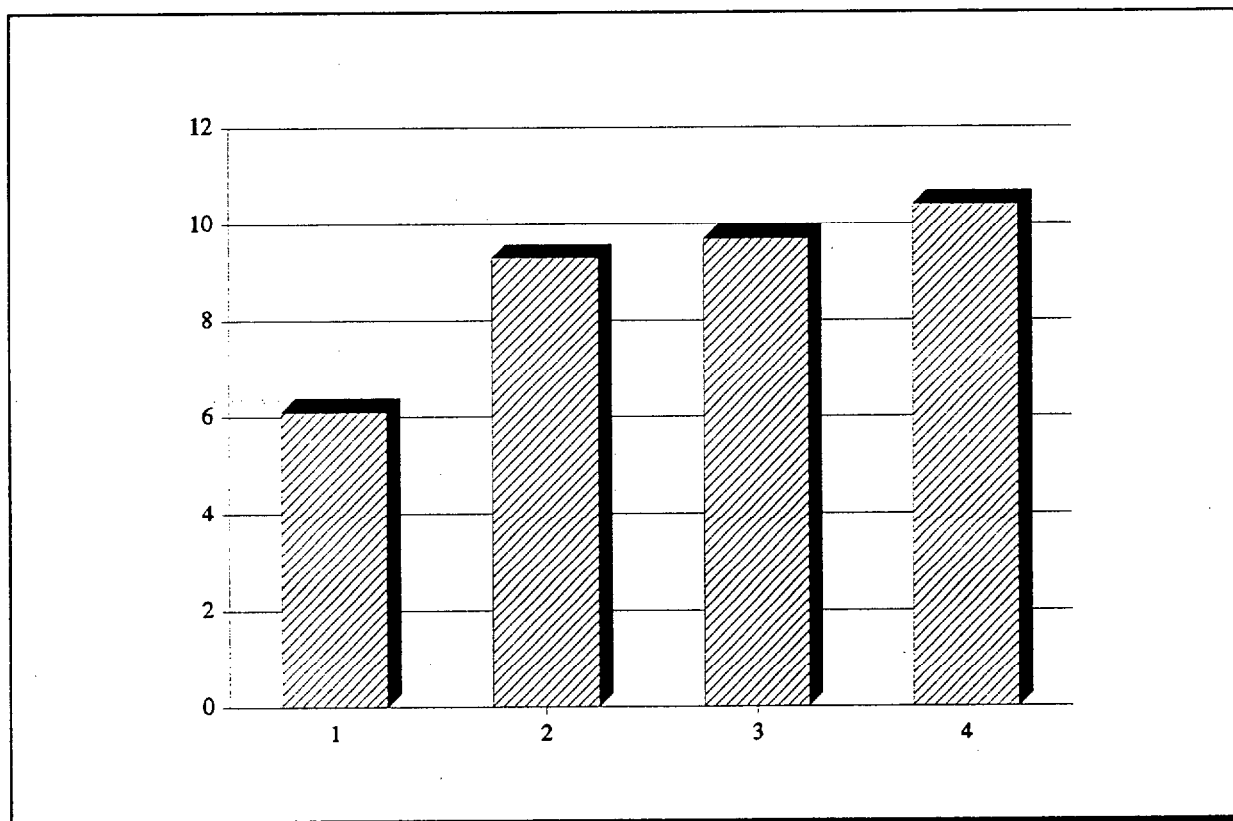
Según el análisis de varianza, las diferencias de medias entre los niveles socioculturales en el método D no son significativas puesto que los resultados señalan que $F(3, 74) = 2.6112$ $p = .0577$, como es posible comprobar en el cuadro subsiguiente. También el procedimiento de Scheffé confirma la ausencia de significación entre las medias.

Cuadro 4.7

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE VARIANZA DEL MÉTODO D SEGÚN NIVEL SOCIOCULTURAL

Factor de variación	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Media de cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad
Entre grupos	3	188.8357	62.9452	2.6112	.0577
Dentro de grupo	74	1783.8547	24.1061		
Total	77	1972.6904			

Gráfico 4.5
PROMEDIO EN EL MÉTODO D POR NSC



4.2.4. La variable curso escolar.

De los datos del cuadro 4.8 se infiere que los alumnos de COU emplearon el menor número de exposiciones para incorporar el vocabulario nuevo, seguido de los alumnos de 7º de EGB. El grupo de 1º de BUP, que estuvo integrado por alumnos repetidores, alcanzó el mayor número de exposiciones. Destacamos, al comparar los datos de COU con los de 1º de BUP, que las medias resultantes en primero son significativamente superiores.

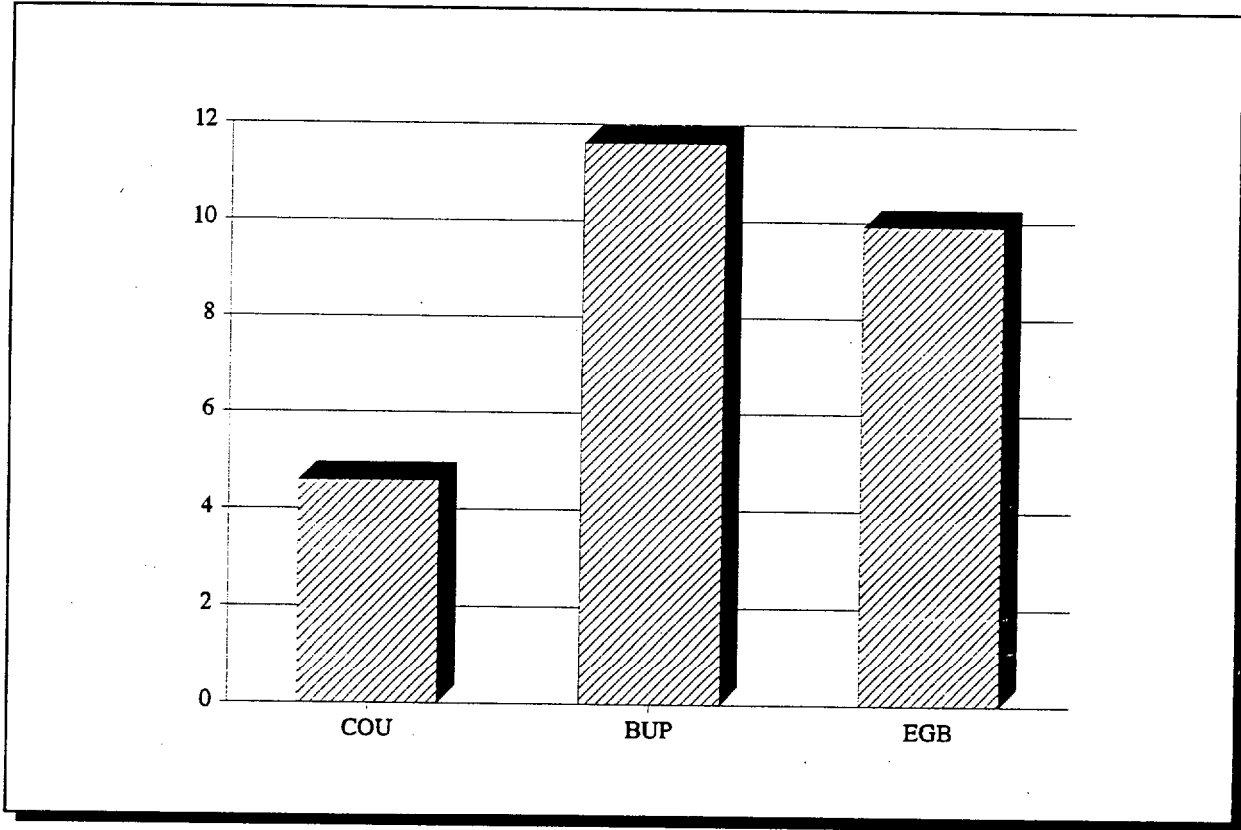
Cuadro 4.8
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DEL MÉTODO D SEGÚN CURSO ESCOLAR

MÉTODO D	PROMEDIO
COU	4.6
1º DE BUP	11.6
7º DE EGB	9.9

Del análisis de varianza entre las medias de los tres cursos en el método D se infiere que son significativas porque $F(2, 75) = 20.2996$ $p = .0000$. Ahora bien, según la prueba de Scheffé, la diferencia significativa se establece entre COU y los cursos de 1º de BUP y 7º de EGB.

Dada la relevancia de esta variable social, hemos de extendernos en el análisis de los datos particulares de cada uno de los cursos.

Gráfico 4.6
PROMEDIO DEL MÉTODO D POR CURSO ESCOLAR



4.2.4.1. COU D

a) Las categorías gramaticales de COU D.

Los alumnos del grupo COU D requirieron un mayor número de exposiciones para la incorporación de los verbos. Si seguimos un orden decreciente en cuanto a la dificultad para su asimilación, a los verbos les siguen los adjetivos; después los sustantivos y, finalmente, el adverbio, categoría que se aprendió con mayor rapidez.

Cuadro 4.9

PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE COU D SEGÚN CATEGORÍAS GRAMATICALES

CATEGORÍAS GRAMATICALES	PROMEDIO
NOMBRE	4.4
VERBO	5.1
ADJETIVO	4.6
ADVERBIO	3.7

b) La variable sexo.

El cuadro siguiente da cuenta de la distribución de las cantidades medias en las casillas de los varones y de las jóvenes de este grupo.

Cuadro 4.10

PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE COU D SEGÚN SEXO

SEXO	PROMEDIO
MASCULINO	4
FEMENINO	4.8

De la observación de los datos se desprende que los varones de la muestra de COU D aprendieron antes las palabras nuevas que las estudiantes, en contraste con lo que se había destacado en el cuadro 4.5.

c) La variable nivel sociocultural.

De acuerdo con la variable nivel sociocultural los alumnos de este grupo incorporaron las palabras nuevas a su competencia léxica del modo siguiente: al nivel bajo, con un único alumno, le correspondió el promedio más bajo de exposiciones; las cantidades correspondientes a las casillas 1 y 3 quedaron igualadas y el nivel sociocultural medio obtuvo la media más alta.

Cuadro 4.11
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE COU D SEGÚN NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	PROMEDIO
1	4.2
2	5.3
3	4.2
4	2.5

4.2.4.2. 1ºD

a) Las categorías gramaticales.

El resultado de los datos nos indica que el verbo obtuvo, como en el nivel de COU, el mayor número de exposiciones; por el contrario, la categoría adjetiva exigió el promedio más bajo, mientras que en COU era el adverbio (vid *supra* cuadro 4.9).

Cuadro 4.12
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 1º D SEGÚN CATEGORÍAS GRAMATICALES

CATEGORÍAS GRAMATICALES	PROMEDIO
NOMBRE	11.5
VERBO	12.5
ADJETIVO	10.9
ADVERBIO	11.5

b) La variable sexo.

Los alumnos y las alumnas de esta muestra, que están en la misma proporción, añadieron a su lexicón mental las palabras nuevas como indica el cuadro 4.13. Así resulta

que las alumnas emplearon un número algo inferior de exposiciones que los varones para adquirir las veinte palabras.

Cuadro 4.13
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 1º D POR SEXO

SEXO	PROMEDIO
MASCULINO	11.8
FEMENINO	11.3

c) La variable nivel sociocultural.

Los datos revelan que la incorporación a la competencia léxica de las palabras nuevas en este grupo está en relación inversamente proporcional a los niveles socioculturales, pues a medida que se asciende en el espectro sociocultural aumentan las cantidades medias de exposiciones, de manera que en el nivel social inferior se halla el promedio menor.

Cuadro 4.14

PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 1º D SEGÚN NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	PROMEDIO
1	12.1
2	11.9
3	11.3
4	10.7

4.2.4.3. 7º D

a) La variable categoría gramatical.

Según los datos que arroja la investigación, y, en conformidad con los otros niveles educativos ya examinados, el verbo fue la categoría que requirió un mayor número de exposiciones. Como en COU y en los resultados generales de la muestra del método D, en séptimo, el adverbio exigió el porcentaje menor. La diferencia entre verbo y sustantivo no es muy acusada: sólo tres décimas. Al comparar los resultados obtenidos en este curso escolar con los de 1º de BUP, observamos que los alumnos de primero de BUP emplearon promedios superiores a los de séptimo de EGB para la incorporación léxica de cada categoría, como ya indicamos al aportar los resultados generales de cada curso.

Cuadro 4.15
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 7º D SEGÚN CATEGORÍAS GRAMATICALES

CATEGORÍAS GRAMATICALES	PROMEDIO
NOMBRE	10
VERBO	10.3
ADJETIVO	9.3
ADVERBIO	8.7

b) la variable sexo.

El análisis de los datos de esta variable social indica que hay coincidencia con los obtenidos en el grupo de primero D, pues las medias de los alumnos superan las de las alumnas para la adquisición del vocabulario nuevo, aunque aquí la diferencia es mucho más marcada, 3.6 frente a 0.5 en 1º D.

Cuadro 4.16
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 7º D SEGÚN SEXO

SEXO	PROMEDIO
MASCULINO	12.1
FEMENINO	8.5

c) La variable nivel sociocultural.

Los datos de los cuatro niveles socioculturales en el cuadro de 7º D indican que a medida que se asciende en el espectro sociocultural disminuye el número de exposiciones, igual que en los datos generales (vid *supra* cuadro 4.6); por el contrario, el orden se invierte en primero D; mientras que en COU, el estrato medio presenta la media mayor.

Cuadro 4.17
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 7º D SEGÚN NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	PROMEDIO
1	5.9
2	10.3
3	12.6
4	16.6

4.3. LAS VARIABLES DEL MÉTODO DE EJEMPLOS.

Conforme a los datos del cuadro 4.1, la muestra que trabajó con la metodología de ejemplos exigió un promedio de 9.2 exposiciones para la incorporación de las veinte palabras al lexicon.

4.3.1. Las categorías gramaticales.

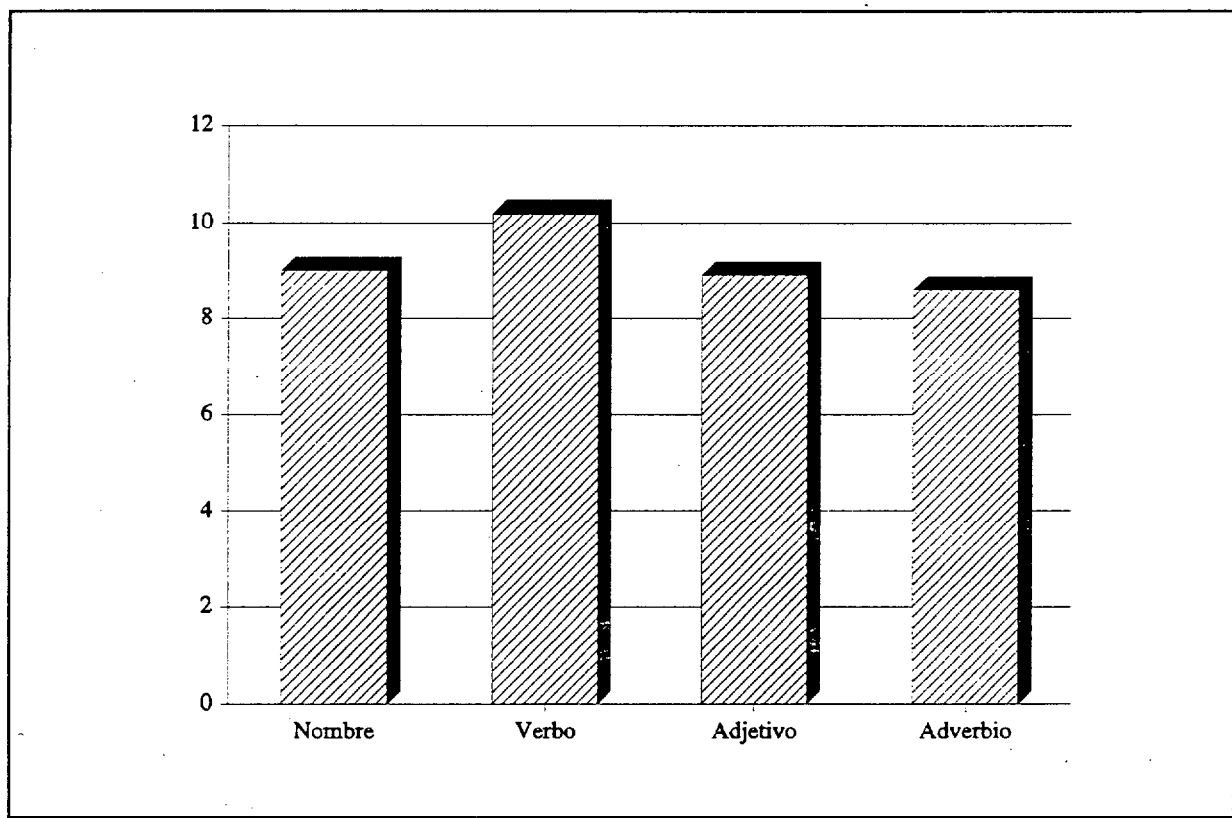
A juzgar por los datos que señala el cuadro 4.18, la manera de adquirir el léxico nuevo, en cuanto al orden, es similar a la expuesta en el cuadro 4.4: el adverbio requirió el porcentaje inferior y el verbo el superior.

Cuadro 4.18
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DEL MÉTODO E SEGÚN CATEGORÍAS GRAMATICALES

CATEGORÍAS GRAMATICALES	PROMEDIO
NOMBRE	9
VERBO	10.2
ADJETIVO	8.9
ADVERBIO	8.6

La diferencia entre nombre y verbo se manifiesta de este modo: $t(85) = -5.03$ $p = .000$; la de nombre y adjetivo, $t(85) = .21$ $p = .836$; la del nombre y adverbio, $t(85) = 1.00$ $p = .320$; la del verbo y adjetivo, $t(85) = 5.42$ $p = .000$; la del verbo y adverbio, $t(85) = 4.26$ $p = .000$; la del adjetivo y adverbio, $t(85) = .89$ $p = .376$. Se colige de los resultados que la significación se da en la media del verbo con respecto al resto, pues son las diferencias que tienen una probabilidad inferior al nivel de confianza establecido en las ciencias sociales.

Gráfico 4.7
PROMEDIO EN EL MÉTODO E POR C.G.



4.3.2. La variable sexo.

La variable sexo en la muestra del método E se manifestó así: el promedio superior fue para el sexo masculino y el inferior para el sexo femenino. Al comparar los resultados de esta variable con los del método de las definiciones, destaca la casi coincidencia de la diferencia entre los promedios de ambos sexos: 2.3 en el método D y 2.4 en el método E.

Cuadro 4.19
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DEL MÉTODO E POR SEXO

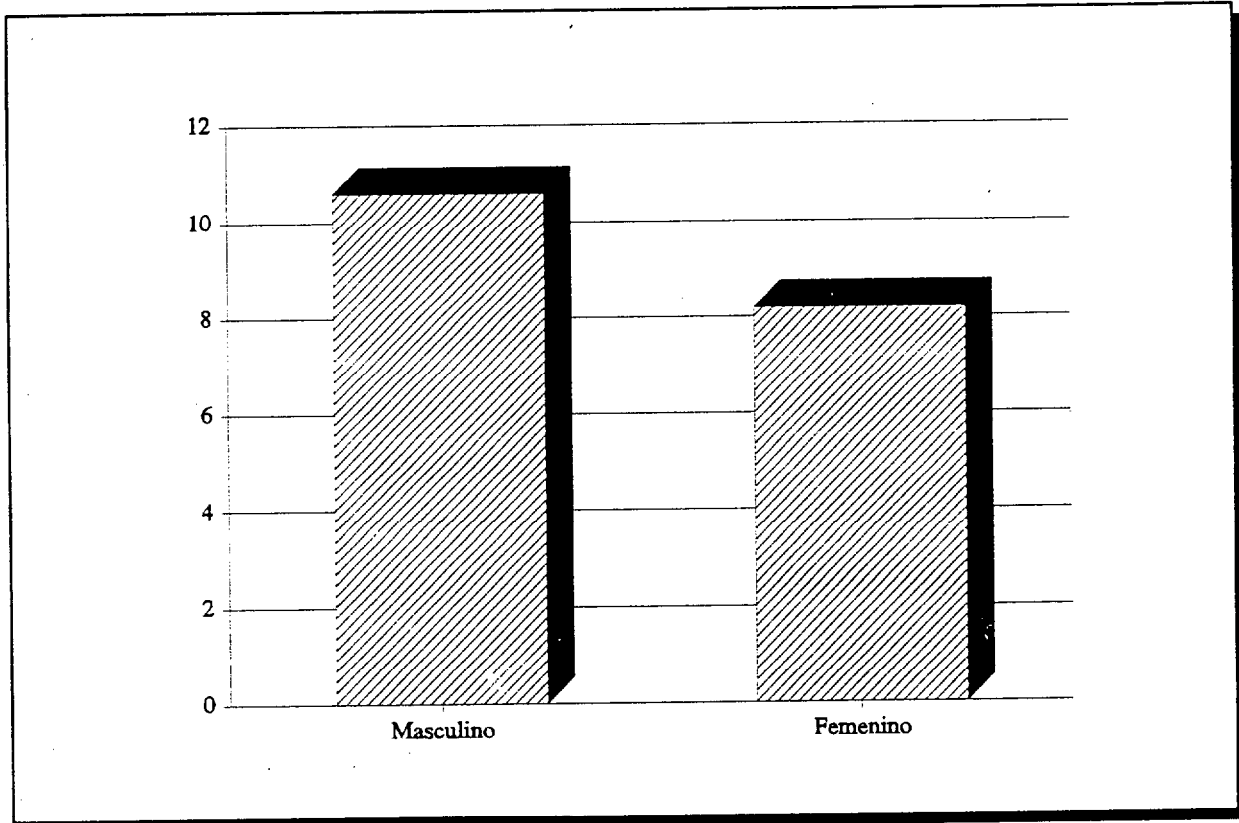
SEXO	PROMEDIO
MASCULINO	10.6
FEMENINO	8.2

El análisis de la diferencia de medias en el método E nos proporciona el resultado siguiente: la t de Student por los grados de libertad (63.94) es igual a 2.03 y la probabilidad es igual a .047. Podríamos pensar que la diferencia de medias es significativa, puesto que la probabilidad de la t de Student, aunque muy cercana, es inferior a .05. Ahora bien, a la hora de extraer conclusiones se hará necesario considerar los resultados de cada una de las categorías, que expondremos en el apartado correspondiente.

Cuadro 4.20
RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE DIFERENCIA DE MEDIAS ENTRE SEXOS EN EL MÉTODO E

		VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
Valor de F	prob.	Valor de t	grados de libertad	prob.	Valor de t	grados de libertad	prob.
2.02	.023	2.11	84	.038	2.03	63.94	.047

Gráfico 4.8
PROMEDIO EN EL MÉTODO E POR SEXO



4.3.3. La variable nivel sociocultural.

Los datos expuestos en el cuadro subsiguiente revelan que el promedio más bajo se localiza en el estrato 1 y el promedio más alto, en el estrato 2. Por otro lado, permiten observar que la diferencia de medias entre el nivel 1 y el 3 es, tan sólo, de 0.5. Los resultados de esta variable difieren, por consiguiente, de los del método D, donde, conforme se ascendía de estrato sociocultural, se reducía la cantidad media de exposiciones.

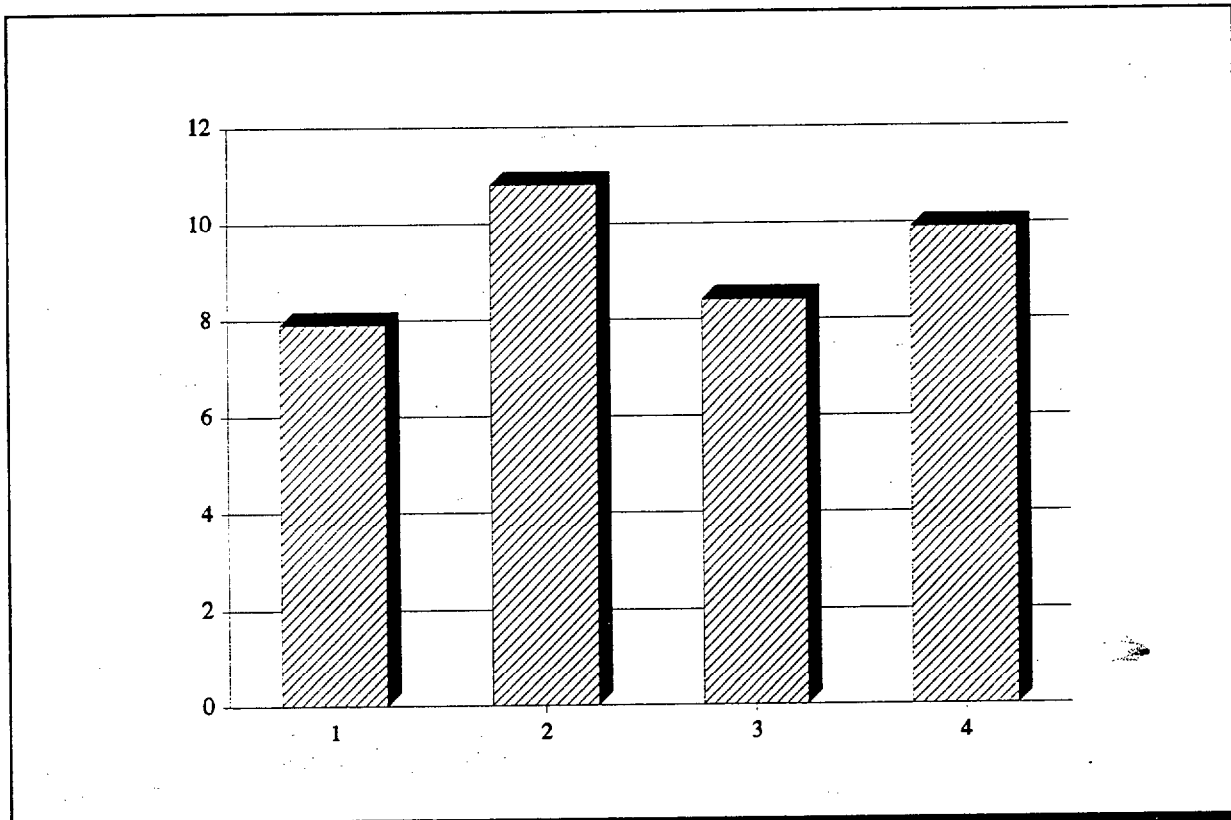
Cuadro 4.21

PROMEDIO DE EXPOSICIONES DEL MÉTODO E SEGÚN NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	PROMEDIO
1	7.9
2	10.8
3	8.4
4	9.9

La prueba de ANOVA aplicada a los niveles socioculturales en el método E arroja diferencias no significativas, pues la probabilidad de la F de Snedecor es superior al margen establecido en las ciencias sociales (.05), ya que F por los grados de libertad (3, 82) es igual a 1.6541 y la probabilidad de F es igual a .1833. La prueba de Scheffé confirma la ausencia de significación.

Gráfico 4.9
PROMEDIO DEL MÉTODO E POR N.S.C.



4.3.4. La variable curso escolar.

Al analizar la variable curso escolar en el método de ejemplos, nos encontramos con que en el grupo de COU E, como en la muestra que trabajó con la metodología de definiciones, la cifra de exposiciones es muy inferior a la de los otros dos niveles escolares, entre los cuales no hay diferencias muy marcadas, 0.3; debemos destacar que los alumnos de 1º de BUP, también en este caso, superan la media de los alumnos de 7º de EGB.

Cuadro 4.22
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DEL MÉTODO E POR CURSO ESCOLAR

CURSO ESCOLAR	PROMEDIO
COU	5.8
1° DE BUP	11.1
7° DE EGB	10.8

Los resultados de las diferencias de medias entre curso revelan que son significativas $F(2, 83) = 11.7984$ $p = .0000$, tal como se refleja en el cuadro que sigue.

Cuadro 4.23
RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE VARIANZA ENTRE CURSOS EN EL MÉTODO E

Fuente de variación	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Media de cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad
Entre grupos	2	520.0427	260.0214	11.7984	.0000
Dentro de grupo	83	1829.2118	22.0387		
Total	85	2349.2545			

La prueba de Scheffé nos ofrece los resultados siguientes:

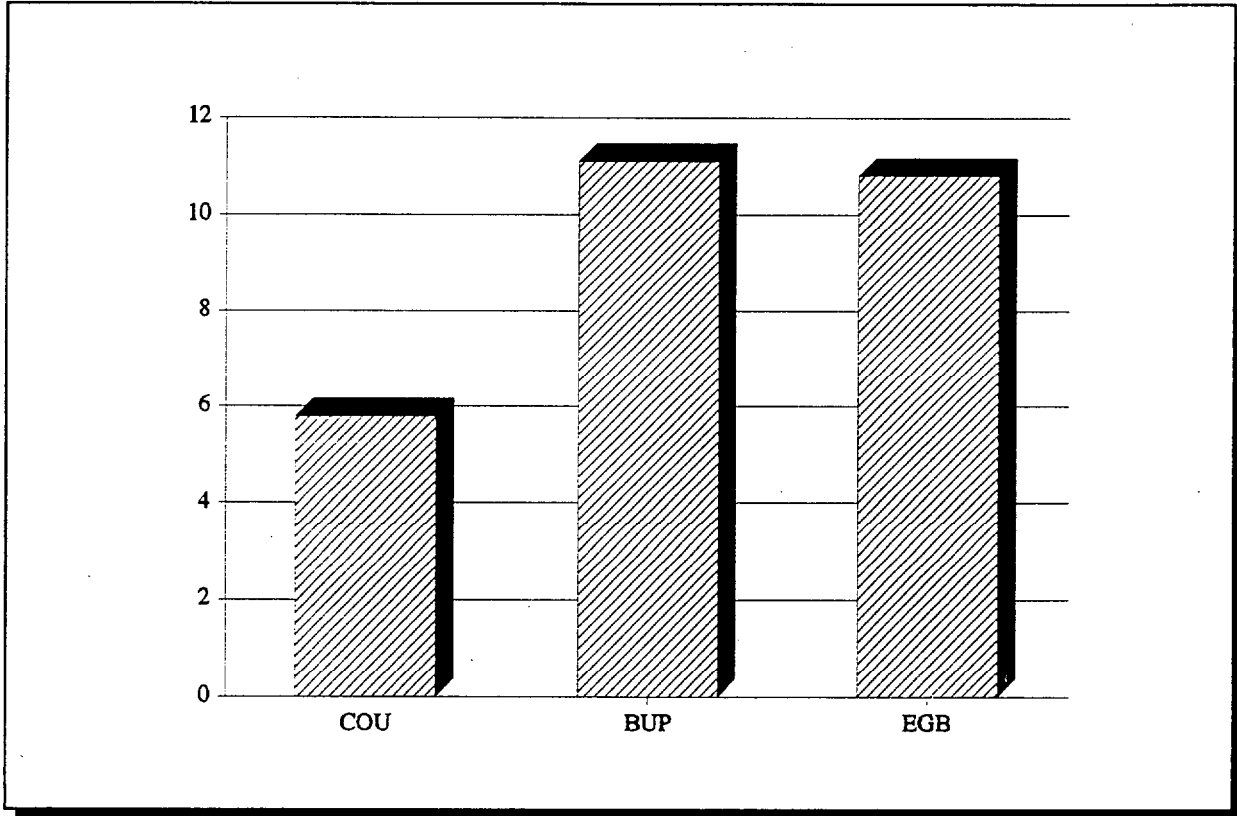
Cuadro 4.24
RESULTADOS DE LA PRUEBA DE SCHEFFÉ

MEDIAS	GRUPOS	3	1	2
5.8034	3			
10.8391	1	*		
11.1088	2	*		

El asterisco señala en qué grupos se establece la significación. Ésta se establece entre el curso de COU y los de 1º de BUP y 7º de EGB.

Como hicimos con la muestra que trabajó con el método de definiciones, también aquí creemos necesario incorporar la información detallada de cada uno de los grupos que integran la totalidad de la muestra.

Gráfico 4.10
PROMEDIO EN EL MÉTODO E POR CURSO



4.3.4.1. COU E

a) Las categorías gramaticales.

En cuanto al orden de adquisición de las categorías gramaticales, los resultados coinciden con los de COU D: adverbio, nombre, adjetivo y verbo.

Cuadro 4.25

PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE COU E SEGÚN CATEGORÍAS GRAMATICALES

CATEGORÍAS GRAMATICALES	PROMEDIO
NOMBRE	5.6
VERBO	6.4
ADJETIVO	5.8
ADVERBIO	5.3

b) La variable sexo de COU E.

Los resultados, según la variable sexo, son similares a los del COU D, pues el promedio de exposiciones de los varones de esta muestra también es inferior al de las jóvenes. Asimismo, cabe señalar que la diferencia entre ambos sexos es la misma: 0.9.

Cuadro 4.26

PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE COU E SEGÚN SEXO

SEXO	PROMEDIO
MASCULINO	5.2
FEMENINO	6.1

c) La variable nivel sociocultural.

Si comparamos los datos que figuran en las distintas celdas del cuadro 4.27, observamos que, si bien la media más baja se localiza en el nivel 1 y la más alta en el nivel 4, los informantes del estrato medio-bajo superan a los del medio alto en 0.5 exposiciones, y, los del bajo a los del medio en 0.6.

Cuadro 4.27
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE COU E SEGÚN NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	PROMEDIO
1	4
2	8.4
3	4.5
4	9

4.3.4.2. 1º E

a) Las categorías gramaticales.

De la comparación de los datos de 1º de BUP con los de COU, se desprende que ambos emplearon el promedio mayor para la adquisición de la categoría verbal y el menor

para la adverbial. La diferencia media entre el adjetivo y el nombre en COU y en primero de bachillerato es de 0.2 y 0.1 respectivamente.

Cuadro 4.28
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 1º E SEGÚN LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES

CATEGORÍAS GRAMATICALES	PROMEDIO
NOMBRE	10.7
VERBO	12.2
ADJETIVO	10.8
ADVERBIO	10.4

b) La variable sexo.

Según reza en el cuadro 4.29, los varones superaron en promedio a las estudiantes; por el contrario, según ya hemos señalado, en COU, la casilla del sexo femenino presenta un promedio de 0.9 superior al del sexo masculino.

Cuadro 4.29
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 1º E SEGÚN EL SEXO

SEXO	PROMEDIO
MASCULINO	13
FEMENINO	9.2

c) La variable nivel sociocultural.

Las exposiciones necesarias para que el grupo 1º E aprendiese las palabras nuevas, teniendo en cuenta la variable procedencia social, se vierten en el cuadro 4.30, cuyos datos señalan que los promedios más bajos corresponden a los niveles extremos y los más altos a los niveles medios.

Cuadro 4.30
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 1º E SEGÚN NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	PROMEDIO
1	9.4
2	11.5
3	13.1
4	6.9

4.3.4.3. 7º E

a) Las categorías gramaticales.

Los datos del cuadro nos señalan, una vez más, que los verbos, entre el resto de las categorías, exigieron el mayor número de exposiciones (12.1). Les siguen los nombres con una media de 10.7. La diferencia que media entre la categoría adjetiva y la adverbial es mínima: la primera alcanzó un promedio de 10.1 y la segunda, uno de 10.2.

Cuadro 4.31
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 7º E SEGÚN LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES

CATEGORÍAS GRAMATICALES	PROMEDIO
NOMBRE	10.7
VERBO	12.2
ADJETIVO	10.1
ADVERBIO	10.2

b) La variable sexo.

En el cuadro 4.32 se refleja cómo se repartieron los promedios según la variable sexo.

Cuadro 4.32
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 7º E SEGÚN SEXO

SEXO	PROMEDIO
MASCULINO	11.7
FEMENINO	10.1

En el comportamiento de la variable sexo no se aprecia cambio con respecto al curso de 1º, salvo que la diferencia cuantitativa por sexo es más pronunciada en 1º que en 7º.

c) La variable nivel sociocultural.

Los datos del cuadro que sigue revelan las cantidades medias que corresponden a cada nivel sociocultural. Los datos de los tres cursos indican que, en COU el promedio más bajo lo obtuvo el nivel sociocultural superior; en 1º, el inferior y, en 7º, el medio-bajo. Por otro lado, mientras que en COU y en 7º los promedios superiores correspondieron al estrato social inferior, en 1º dichos promedios fueron alcanzados por el estrato medio-bajo.

Cuadro 4.33

PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 7º E SEGÚN NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	PROMEDIO
1	10.7
2	11.8
3	8.4
4	15.9

4.4. LAS VARIABLES DEL MÉTODO DE ORACIONES.

En la exposición de los datos generales ya señalamos que los sujetos que trabajaron con el método de oraciones requirieron un promedio de 6.2 exposiciones para la adquisición del léxico nuevo.

4.4.1. Las categorías gramaticales.

Al examinar los datos generales correspondientes a esta variable, observamos grandes coincidencias con los resultados de los métodos de definiciones y ejemplos; sin embargo, en el método de oraciones apreciamos que, si bien el verbo también aquí alcanzó el promedio más alto, fue el nombre, y no el adverbio, la categoría que requirió el promedio inferior de exposiciones.

Cuadro 4.34

PROMEDIO DE EXPOSICIONES DEL MÉTODO O SEGÚN CATEGORÍAS GRAMATICALES

CATEGORÍAS GRAMATICALES	PROMEDIO
NOMBRE	5.5
VERBO	7.4
ADJETIVO	6.2
ADVERBIO	7.3

De las diferencias de medias entre datos correlacionados se extraen los resultados que exponemos a continuación:

- al contrastar las medias del nombre y el verbo se obtuvo que el valor de la *t* de Student es -9.60, los grados de libertad 89 y la probabilidad del valor de *t* .000. Por lo tanto, hemos de rechazar la hipótesis nula de medias iguales.

- de la comparación de medias entre nombre y adjetivo resultó que el valor de la *t* es -3.45, los grados de libertad 89, y la probabilidad de *t* .001. Si tenemos en cuenta que el valor de significación quedó establecido en .05, hemos de admitir que hay significación, es decir, aceptamos que las medias son distintas.

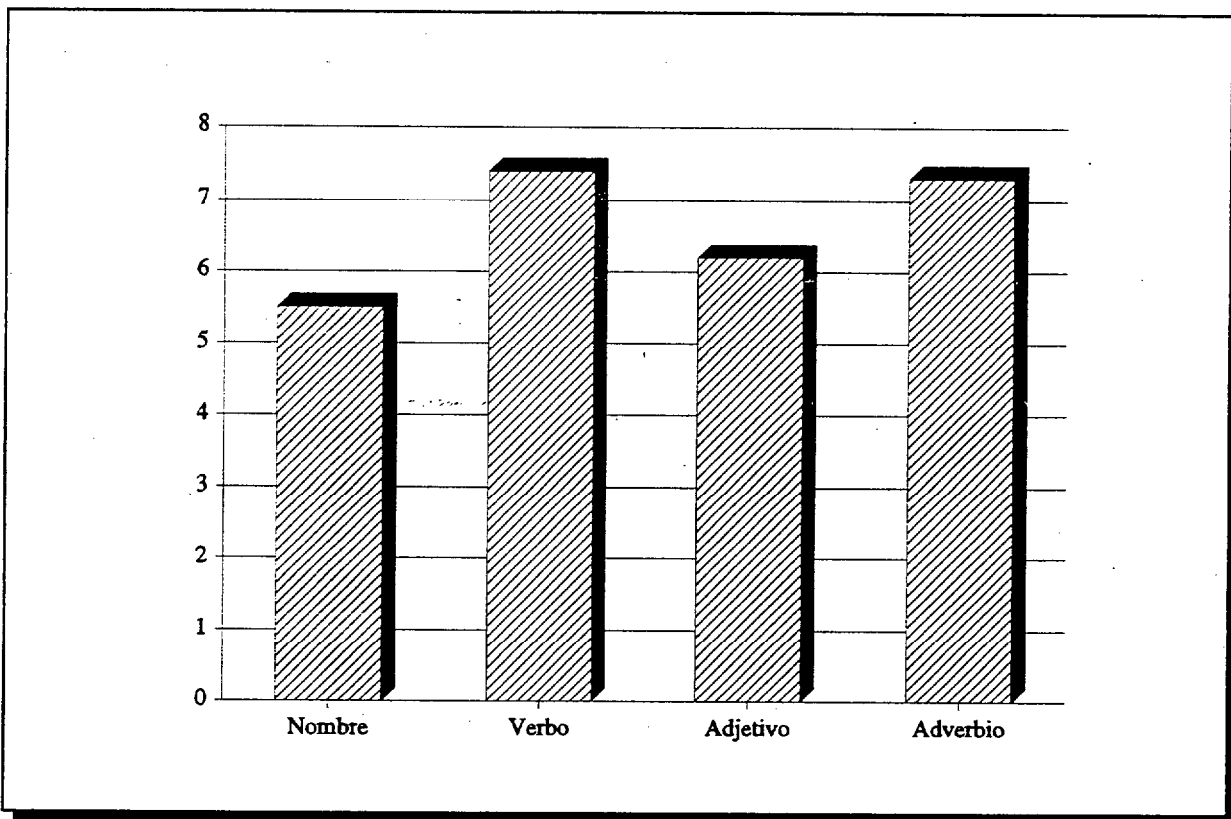
- también las medias de nombre y adverbio son significativas, pues el valor de *t* es -6.47 y su probabilidad .000.

- del estudio de la relación entre verbo y adjetivo se desprende que el valor de *t* es 5.86 y su probabilidad .000. Por consiguiente, admitimos que hay diferencias significativas.

- para la relación del verbo con el adverbio tenemos que $t = .58$ y $p = .562$, esto es, no podemos rechazar la hipótesis nula de la igualdad de medias, al sobrepasar la probabilidad el nivel de confianza cifrado en $.05$.

- es significativa la diferencia de medias entre adjetivo y adverbio, pues t es igual a -3.62 y $p = .000$.

Gráfico 4.11
PROMEDIO EN EL MÉTODO O POR C.G.



4.4.2. La variable sexo.

Al analizar la variable sexo en cada tipo de método, hemos podido constatar que las medias conseguidas por los varones superan a las del sexo femenino. Si comparamos las diferencias cuantitativas por sexo, observamos que la menos acusada es la del método de oraciones (1.5) y, además, que las de los métodos de selección de definiciones y de ejemplos son semejantes, 2.3 y 2.4 respectivamente.

Cuadro 4.35
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DEL MÉTODO O SEGÚN SEXO

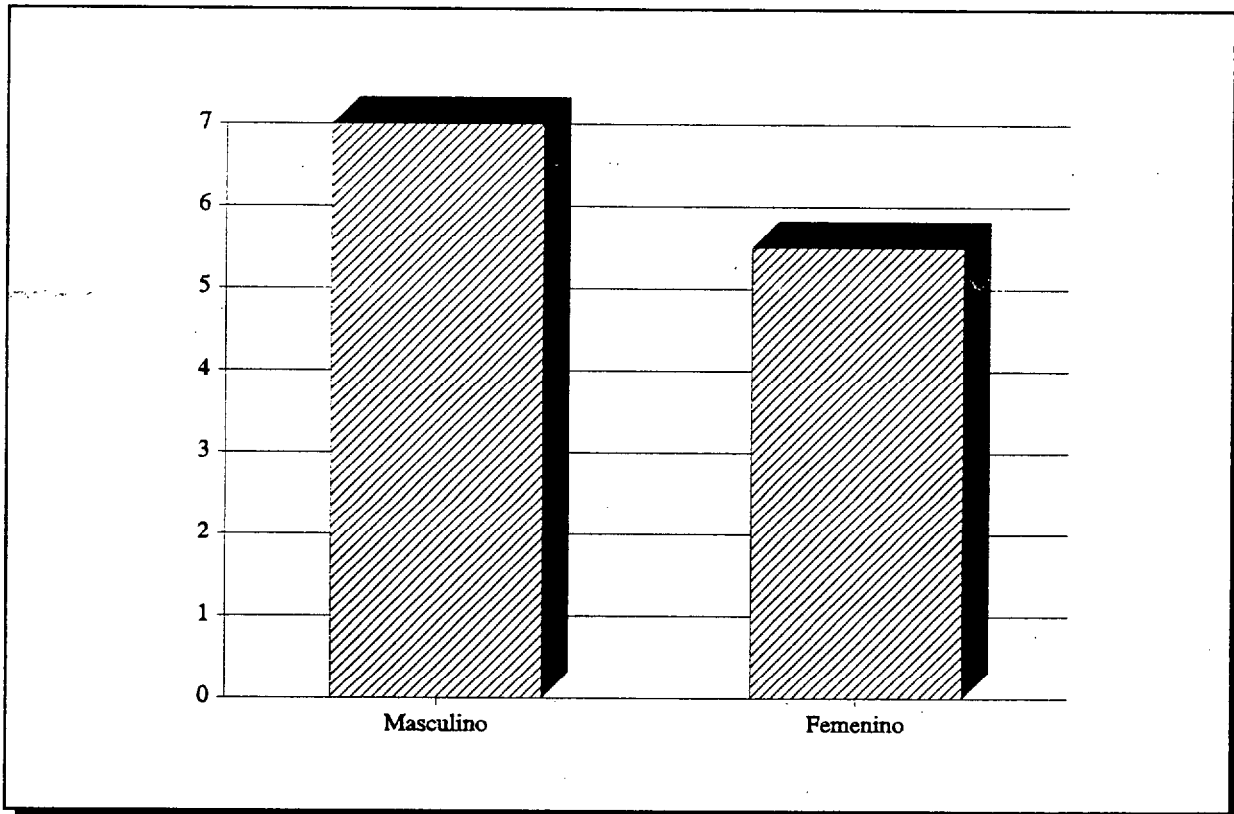
SEXO	PROMEDIO
MASCULINO	7
FEMENINO	5.5

De los datos que figuran en el cuadro siguiente se desprende que las diferencias de medias entre sexos son significativas para el aprendizaje del léxico con este método, pues el valor de t es 2.44, los grados de libertad 88, y la probabilidad de t es .017.

Cuadro 4.36
RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE DIFERENCIAS DE MEDIAS DE LA VARIABLE SEXO EN EL MÉTODO O

		VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
Valor de F	prob.	Valor de t	grados de libertad	prob.	Valor de t	grados de libertad	prob.
1.80	.052	2.44	88	.017	2.39	75.05	.019

Gráfico 4.12
PROMEDIO EN EL MÉTODO O POR SEXO



4.4.3. La variable nivel sociocultural.

Si de los datos generales del método de selección de definiciones parece desprenderse que la variable nivel sociocultural influye en el aprendizaje léxico, no ocurre lo mismo con los otros métodos, pues coinciden, tan sólo, en que en el nivel superior se sitúa el promedio inferior.

Cuadro 4.37
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DEL MÉTODO O POR NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	PROMEDIO
1	5.6
2	6.2
3	5.9
4	8.1

Como se puede comprobar en el cuadro subsiguiente, el resultado del análisis de varianza (ANOVA) es $F(3,86) = 1.3329$ el valor de $p = .2690$. Observamos que las diferencias de medias de esta variable social no son significativas. Por lo tanto, no podemos afirmar que la procedencia social del alumno influye significativamente en la adquisición de las nuevas palabras.

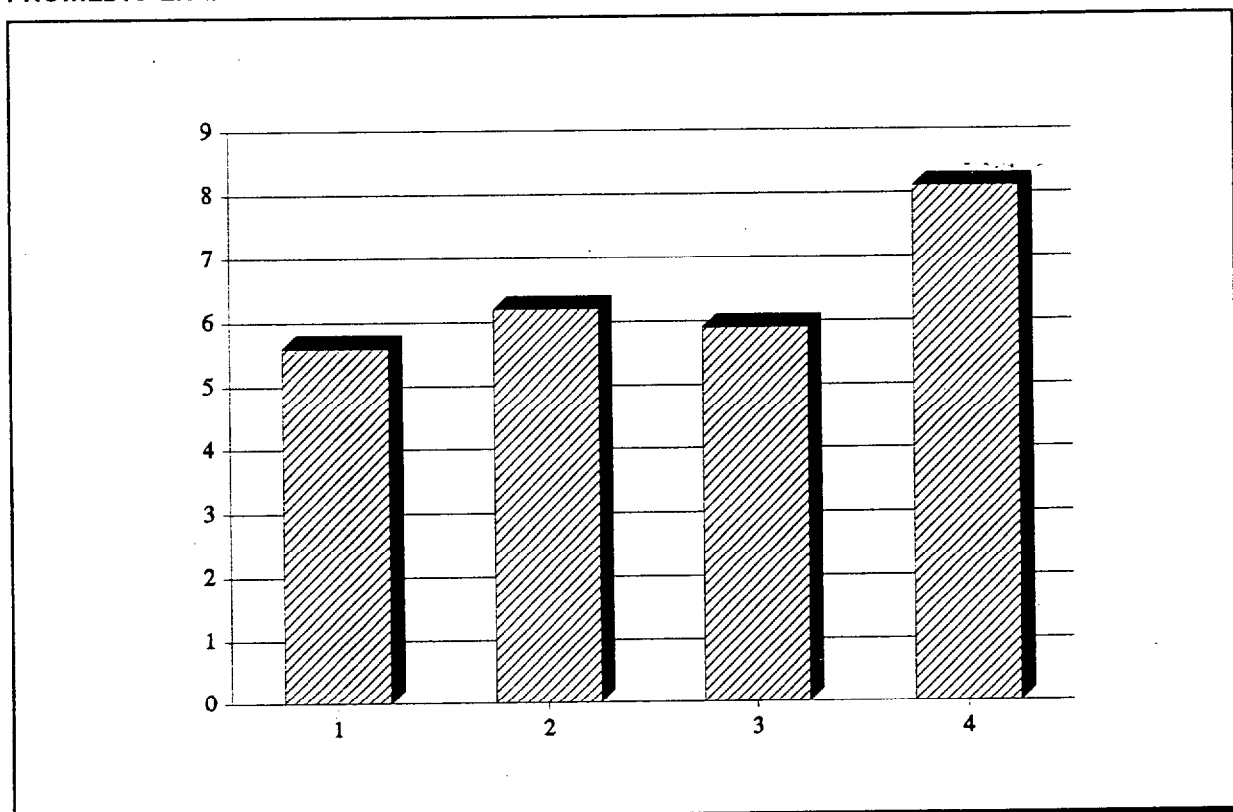
Cuadro 4.38

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE VARIANZA EN EL MÉTODO O ENTRE LOS NIVELES SOCIOCULTURALES

Fuente de variación	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Media de cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad
Entre grupos	3	34.7539	11.5846	1.3329	.2690
Dentro de grupo	86	747.4506	8.6913		
Total	89	782.2046			

Gráfico 4.13

PROMEDIO EN EL MÉTODO O POR N.S.C.



4.4.4. La variable curso escolar.

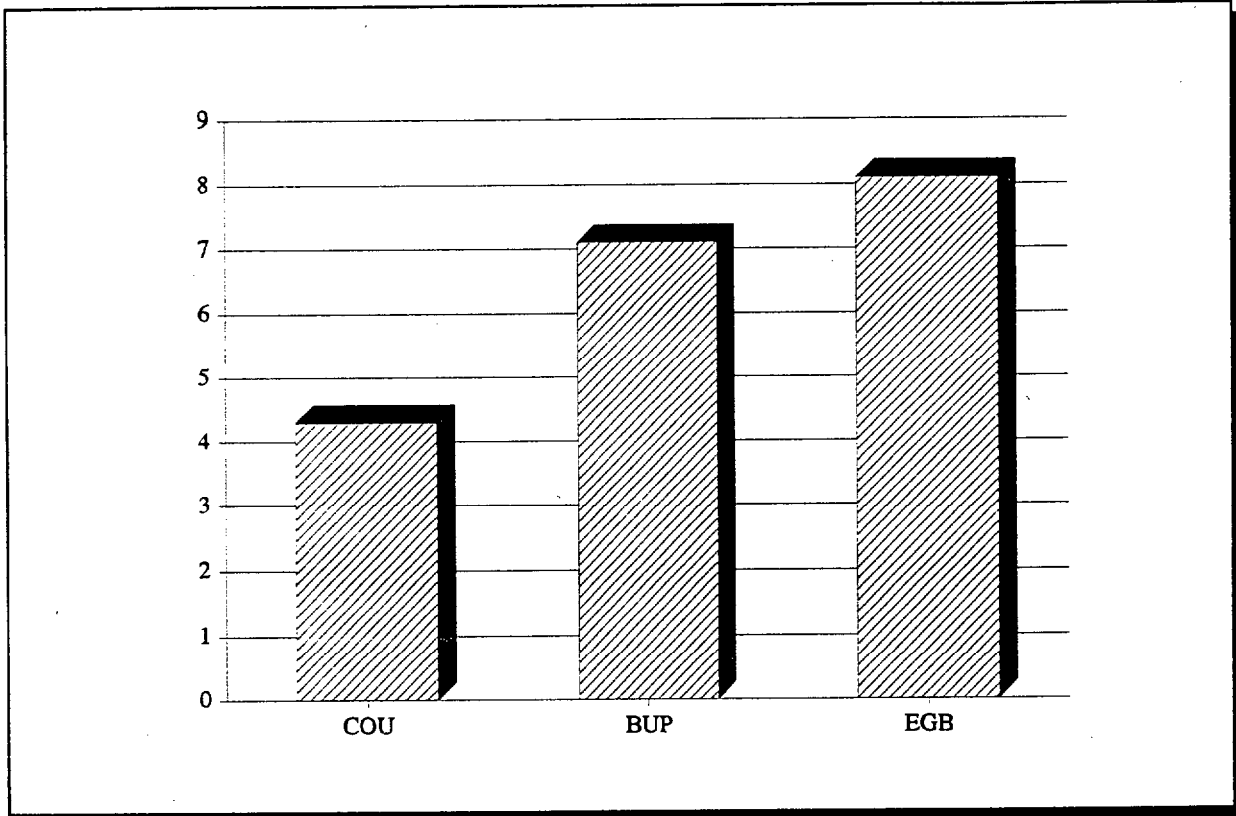
El promedio resultante en COU es, como en las muestras de los métodos D y E, notablemente menor que los de los otros cursos inferiores. Asimismo, en 7º de EGB se da un aumento de la cantidad media de exposiciones con respecto a 1º de BUP. Así pues, los datos indican que en esta muestra hay un progreso en el aprendizaje léxico conforme se avanza en formación escolar, contrariamente a los resultados observables en los grupos que trabajaron con los otros métodos.

Cuadro 4.39
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DEL MÉTODO O SEGÚN CURSO ESCOLAR

CURSO ESCOLAR	PROMEDIO
COU	4.3
1º DE BUP	7.1
7º DE EGB	8.1

El ANOVA en el método O entre cursos proporciona la información siguiente: $F(2, 87) = 19.1048$ $p = .0000$. Como vemos, los resultados nos indican diferencias significativas, pues la probabilidad de la F de Snedecor es inferior a .05. De la aplicación del procedimiento de Scheffé obtenemos que la significación corresponde a la diferencia entre el grupo de COU y los otros dos grupos.

Gráfico 4.14
PROMEDIO EN EL MÉTODO O POR CURSO



Procederemos al análisis detallado por curso de la distribución de los resultados de las distintas variables arrojados por la investigación.

4.4.4.1. COU O

a) Las categorías gramaticales.

De los datos se colige que los alumnos emplearon el promedio inferior de exposiciones para aprender los nombres; entre el resto de las categorías gramaticales no se aprecian prácticamente diferencias cuantitativas. Ésta es la aportación más significativa que se extrae del análisis de esta variable lingüística.

Cuadro 4.40
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE COU O SEGÚN CATEGORÍAS GRAMATICALES

CATEGORÍAS GRAMATICALES	PROMEDIO
NOMBRE	3.5
VERBO	5
ADJETIVO	4.9
ADVERBIO	5

b) La variable sexo.

La variable sexo se manifiesta en esta submuestra de modo distinto a las otras del Curso de Orientación Universitaria, en las cuales el sexo masculino consiguió el aprendizaje

léxico con menos exposiciones que el sexo femenino; sin embargo, en el grupo en cuestión, y siguiendo la constante general, los varones emplearon una media superior a la de las jóvenes para la incorporación del léxico a su competencia lingüística.

Cuadro 4.41
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE COU O SEGÚN SEXO

SEXO	PROMEDIO
MASCULINO	5.2
FEMENINO	3.7

c) La variable nivel sociocultural.

De acuerdo con la variable nivel sociocultural, los alumnos de COU O aprendieron el léxico nuevo como se expone en el cuadro 4.42. En él podemos observar que hay una celda vacía, la correspondiente al nivel sociocultural bajo, y, asimismo, que, en los niveles medio-bajo y medio-alto, los promedios son casi coincidentes; el promedio más alto se encuentra en el nivel medio.

Cuadro 4.42

PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE COU O POR NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	PROMEDIO
1	3.7
2	4.6
3	3.8
4	

4.4.4.2. 1º O

a) Las categorías gramaticales.

Los alumnos de esta submuestra aprendieron el léxico nuevo por categorías gramaticales así: las categorías nominales presentan medias menores de exposición frente al resto. Por lo demás, cabe señalar que nombre y adjetivo obtuvieron prácticamente el mismo promedio de exposiciones igual que verbo y adverbio.

Cuadro 4.43
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 1º O SEGÚN CATEGORÍAS GRAMATICALES

CATEGORÍAS GRAMATICALES	PROMEDIO
NOMBRE	6.6
VERBO	8.6
ADJETIVO	6.5
ADVERBIO	8.5

b) La variable sexo.

En 1º O, la diferencia que media entre ambos sexos es casi nula, ya que consiste en una décima.

Cuadro 4.44
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 1º O SEGÚN SEXO

SEXO	PROMEDIO
MASCULINO	7.1
FEMENINO	7

c) La variable nivel sociocultural.

Los promedios se distribuyen por los distintos niveles socioculturales como figuran en el cuadro inmediato. En él, observamos que, si bien el estrato medio-alto presenta el número menor de exposiciones, entre el resto, prácticamente, no se aprecian diferencias sustanciales.

Cuadro 4.45
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 1º O SEGÚN NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	PROMEDIO
1	5.6
2	7.5
3	7.2
4	7.5

4.4.4.3. 7º O

a) Las categorías gramaticales.

El resultado de los datos en el curso de 7º es afín al de 1º de BUP; pues, conforme a los datos recogidos por nuestra investigación y que se muestran en el cuadro 4.46, verbos

y adverbios obtuvieron los promedios mayores, mientras que los nombres y adjetivos, los menores.

Cuadro 4.46
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 7º O SEGÚN CATEGORÍAS GRAMATICALES

CATEGORIAS GRAMATICALES	PROMEDIO
NOMBRE	7.4
VERBO	9.8
ADJETIVO	7.8
ADVERBIO	9.3

c) La variable sexo de 7º O.

La variable sexo se manifiesta en este grupo siguiendo el patrón casi general: las escolares consiguieron la adquisición léxica antes que sus compañeros.

Del cotejo de las cifras que median entre ambos sexos en los distintos grados escolares, se desprende que hay una reducción cuantitativa notable en primero de bachillerato (0.1) con respecto a séptimo de EGB (1.8); sin embargo, la diferencia de medias entre los dos sexos en COU (1.5) se aproxima a la de séptimo de EGB.

Cuadro 4.47
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 7º O SEGÚN SEXO

SEXO	PROMEDIO
MASCULINO	8.9
FEMENINO	7.1

a) La variable nivel sociocultural.

De los datos expuestos en el cuadro 4.48, se desprende que los promedios mayores corresponden a los niveles socioculturales extremos: 4 y 1; los menores a los niveles intermedios: 2 y 3. Al contrastar los datos de séptimo de EGB con los cursos superiores, destaca la localización del promedio inferior en el nivel sociocultural superior.

Cuadro 4.48
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 7º O SEGÚN NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	PROMEDIO
1	8.2
2	7.8
3	7.9
4	9

4.5. ANÁLISIS DE LA VARIABLE CATEGORÍA GRAMATICAL.

A continuación relacionamos los datos de este condicionante lingüístico con los factores sociales que hemos tomado en consideración y con los métodos.

Tal y como se indicó en el cuadro respectivo (vid *supra* cuadro 4.3) los estudiantes de la muestra general aprendieron con mayor rapidez el nombre; con posterioridad, el adjetivo; en tercer lugar, el adverbio; por último, el verbo.

4.5.1. La variable categoría gramatical en relación con la variable sexo.

Hemos podido constatar que los varones de la muestra general incorporaron antes nombres y adjetivos que verbos y adverbios. Las mujeres utilizaron el mismo número de exposiciones para la asimilación de nombres y adjetivos; asimismo, los hombres, según revelan los datos, sobrepasan en las cantidades medias a las mujeres.

Cuadro 4.49

PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE LA VARIABLE CATEGORÍA GRAMATICAL EN RELACIÓN CON LA VARIABLE SEXO

CATEGORIAS GRAMATICALES	SEXO MASCULINO	SEXO FEMENINO
NOMBRE	8.7	6.9
VERBO	10.1	8.1
ADJETIVO	8.8	6.9
ADVERBIO	9.1	7

El análisis estadístico revela los resultados que exponemos a continuación: para el nombre $t(206.45) = 2.90$ $p = .004$, para el verbo $t(252) = 3.28$ $p = .001$, para el adjetivo $t(252) = 3.26$ $p = .001$, para el adverbio $t(202.70) = 3.10$ $p = .002$. Así, las diferencias de medias en la variable sexo para las categorías gramaticales son significativas, pues la probabilidad de la t de Student fue de .004 en el nombre, de .001 en el verbo, de .001 en el adjetivo y de .002 en el adverbio. Según el cálculo estadístico las medias obtenidas por las chicas de la totalidad de la muestra son significativamente distintas de las de los chicos.

Cuadro 4.50
RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE DIFERENCIA DE MEDIAS ENTRE SEXO

CATEGORÍAS	Valor de t	Grados de libertad	probabilidad
NOMBRE	2.90	206.45	.004
VERBO	3.28	252	.001
ADJETIVO	3.26	252	.001
ADVERBIO	3.10	202.70	.002

4.5.2. La variable categoría gramatical en relación con la variable nivel sociocultural.

Los datos del cuadro próximo arrojan la siguiente información: el promedio menor lo alcanzó el adverbio en el estrato bajo y medio-bajo; el nombre, en el estrato medio; nombre y adverbio, con una décima menos que el adjetivo, en el estrato medio- alto. El adjetivo ocupa el segundo lugar, en cuanto al orden de incorporación, en todos los niveles. El nombre (en los estratos 1, 3 y 4) y el adverbio (en el NSC 3) se sitúan en tercer lugar. Así, el verbo ocupó el último lugar en el proceso de incorporación en los cuatros grupos.

Cuadro 4.51

PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE LA VARIABLE CATEGORÍA GRAMATICAL POR NIVEL SOCIOCULTURAL

CATEGORÍAS	NSC 1	NSC 2	NSC 3	NSC 4
NOMBRE	6.3	7.9	8	9.3
VERBO	7.2	9.5	9.2	10.4
ADJETIVO	6.4	8.1	7.9	9.2
ADVERBIO	6.3	8.9	7.5	9

El ANOVA del nombre nos ofrece este resultado: $F(3, 250) = 2.6741$ $p = .0479$; la del verbo este otro: $F(3, 250) = 3.4164$ $p = .0180$; la del adjetivo: $F(3, 250) = 2.6349$ $p = .0504$; la del adverbio: $F(3, 250) = 3.9709$ $p = .0086$.

Por el análisis de ANOVA sabemos que las diferencias de medias, según el nivel sociocultural, para el nombre, verbo y adverbio son significativas, porque el valor de la probabilidad de la t es inferior al nivel (0.5) establecido en ciencias sociales. Ahora bien, según la prueba de Scheffé sólo es significativa la diferencia, por nivel sociocultural, del adverbio, diferencia que se establece entre el nivel medio-alto

(1) y el medio (2).

MEDIAS	NSC	1	3	2	4
6.2500	1				
7.5000	3				
8.9167	2	*			
9.0455	4				

4.5.3. Las categorías gramaticales en relación con la variable curso escolar.

La adquisición léxica por categorías gramaticales, atendiendo al grado de escolaridad, se manifiesta del modo siguiente: sistemáticamente los tres niveles emplearon el promedio más alto para la incorporación verbal. En COU, el promedio más bajo fue para el nombre; en 1º de BUP y en 7º de EGB, para el adjetivo.

Cuadro 4.52
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE LA VARIABLE CATEGORÍA GRAMATICAL EN RELACIÓN CON EL CURSO ESCOLAR

CATEGORÍA	COU	1º DE BUP	7º DE EGB
NOMBRE	4.4	9.5	9.4
VERBO	5.5	11.1	10.7
ADJETIVO	5.1	9.3	9.1
ADVERBIO	4.7	10	9.4

El análisis de varianza que se aplicó a las cuatro categorías gramaticales con la finalidad de averiguar la presencia o ausencia de significación en relación con los cursos estudiados nos proporciona la siguiente información: en el nombre, la $F(2, 251) = 41.1063$ $p = .0000$; en el verbo, $F(2, 251) = 46.1124$. $p = .0000$; en el adjetivo, $F(2, 251) = 27.0067$ $p = .0000$; en el adverbio, $F(2, 251) = 35.0296$ $p = .0000$. Se infiere de los resultados que hay significación en todos los casos, ya que la probabilidad de la F de Snedecor indica que las diferencias de medias entre las categorías gramaticales por curso son

significativas ($p = .0000$ en todas las categorías). Gracias a la prueba de Scheffé, que se aplicó a cada categoría, hemos podido saber que son significativas las medias del grupo de COU con respecto al de 7º de EGB y al de 1º de BUP.

4.5.4. La variable categoría gramatical en relación con los métodos de aprendizaje.

De los datos del cuadro 4.53 se infiere que no hay variación, en cuanto al orden de incorporación por los escolares de las categorías gramaticales, entre el método de selección múltiple de definiciones y el de ejemplos, mientras que se modifica con el método de oraciones. En la muestra del método de oraciones se adquiere en primer lugar el nombre, igual que en la muestra de COU, en el grupo de COU O y en el de 7º O.

Cuadro 4.53
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE LA VARIABLE CATEGORÍA GRAMATICAL POR MÉTODO

CATEGORÍA	DEFINICIONES	EJEMPLOS	ORACIONES
NOMBRE	8.6	9	5.5
VERBO	9.3	10.2	7.4
ADJETIVO	8.3	8.9	6.2
ADVERBIO	7.9	8.6	7.3

En otro punto de nuestra tesis (vid **supra** apartado 4.2.1.) comentamos con mayor detalle los resultados de la prueba t de Student, como tuvimos ocasión de comprobar, las medias del verbo en el método D se diferencian significativamente de las otras categorías.

El cálculo de la t de Student nos confirma que las diferencias de medias en el método E se establecen entre el verbo y las tres categorías restantes.

En el grupo de oraciones, las diferencias entre categorías están más señaladas, de modo que todas las diferencias resultaron significativas, salvo la del verbo y adverbio. Por tanto, se deduce que con este método se adquiere en primer lugar, el nombre; luego el adjetivo y posteriormente el verbo y adverbio. Entre estos últimos no se establece diferencias de medias.

Si atendemos a los resultados del procedimiento de análisis estadístico, observamos que, sea cual sea el método de aprendizaje utilizado, los verbos necesitan una media de exposiciones superior a las que requieren el sustantivo y el adjetivo.

A continuación aportaremos los datos de las categorías gramaticales referentes a las variables sociales en cada uno de los métodos.

4.5.4.1. MÉTODO D

a) Las categorías gramaticales según sexo en el método D.

La adquisición de la categoría verbal requiere el máximo de exposiciones, resultado constante a lo largo de la descripción de los resultados de la investigación. Los estudiantes aprendieron el resto de las palabras en el orden que sigue: adjetivo, adverbio y nombre; mientras que las estudiantes adquirieron primeramente el adverbio y, en segundo lugar, adjetivos y nombres con el mismo promedio.

Del contraste de estos resultados con los generales, obtenemos la siguiente información: en el método D, el sexo femenino asimiló el adverbio en primer lugar; seguido de adjetivos y nombres; mientras que, en la muestra general, el nombre se incorporó en primer lugar, y el adverbio y el adjetivo, le siguen a continuación. Los jóvenes de la muestra general emplearon el promedio más bajo para los nombres; aquí para los adjetivos. Es necesario recordar que el adjetivo sobrepasa al nombre en 0.1 exposiciones en la muestra general del sexo masculino.

Cuadro 4.54
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE LA VARIABLE CATEGORÍA GRAMATICAL EN EL MÉTODO D
SEGÚN SEXO

CATEGORÍAS GRAMATICALES	SEXO MASCULINO	SEXO FEMENINO
NOMBRE	10.1	7.7
VERBO	10.9	8.4
ADJETIVO	9.4	7.6
ADVERBIO	9.5	7

La probabilidad de la t de Student, según las diferencias de medias entre las categorías gramaticales por sexo, son: de .045 (significativa) en los sustantivos, en los verbos es de .055 (no significativa), en los adjetivos es de .144 (no significativa) y en la categoría del adverbio es de .061 (no significativa). La única cifra que se mantiene por debajo del nivel de confianza (.05) es la de la probabilidad del valor de t de los nombres. No podemos olvidar, si queremos interpretar correctamente estos resultados, que la prueba de diferencia de medias aplicada a la variable sexo no rechazó la hipótesis nula de la igualdad de medias.

b) Las categorías gramaticales según el nivel sociocultural en el método D.

A través de los datos que nos ofrece el cuadro 4.55 podemos constatar que los alumnos que conforman los niveles socioculturales inferiores aprendieron primero el adverbio, seguido de los adjetivos, nombres y verbos. También observamos, en las celdas de los niveles socioculturales medio-alto y medio, que los sustantivos ocupan el segundo

lugar en el orden de adquisición; los verbos el cuarto; adverbio y adjetivo, el primero y segundo orden en el NSC 1 y, a la inversa, en el NSC 2.

Cuadro 4.55
PROMEDIO DE EXPOSICIONES SEGÚN LA VARIABLE CATEGORÍA GRAMATICAL Y NIVEL SOCIOCULTURAL EN EL MÉTODO D

CATEGORÍA	NSC 1	NSC 2	NSC 3	NSC 4
NOMBRE	5.9	9.2	9.6	10.5
VERBO	6.4	10.2	10.4	10.7
ADJETIVO	6.1	8.5	9.4	10.1
ADVERBIO	5.6	9.3	7.9	9

La probabilidad de la F de Snedecor, según el ANOVA, no es significativa para las diferencias de medias de los sustantivos (.0546) por nivel sociocultural, ni para el verbo (.0580), para el adjetivo (.1448) y el adverbio (.1439). La prueba de Scheffé ratifica la carencia de significación.

4.5.4.2. MÉTODO E

a) Las categorías gramaticales según sexo en el método E.

El adverbio obtuvo el promedio más bajo y el verbo, el más alto en ambos sexos. El sexo femenino y masculino requirieron para aprender los nombres y los adjetivos casi el mismo promedio, por consiguiente, pues la diferencia entre nombre y adjetivo es de 0.1.

Cuadro 4.56
PROMEDIO DE EXPOSICIONES SEGÚN LA CATEGORÍA GRAMATICAL Y SEXO EN EL MÉTODO E

CATEGORÍAS GRAMATICALES	SEXO MASCULINO	SEXO FEMENINO
NOMBRE	10.4	7.9
VERBO	11.3	9.4
ADJETIVO	10.3	7.8
ADVERBIO	9.6	7.9

Del análisis de medias de las categorías gramaticales, según la variable sexo, en el método E se infieren los resultados que resumimos del modo que sigue: la diferencia de medias para el nombre es $t(61.77) = 2.07$ $p = .043$; para el verbo es $t(84) = 1.66$ $p = .101$; para el adjetivo es $t(84) = 2.23$ $p = .028$; para el adverbio, $t(84) = 1.38$ $p = .171$. Se puede observar que podemos rechazar la hipótesis nula de medias iguales para el nombre, con un riesgo del .043 de equivocaciones, y el adjetivo, con un nivel de error de .028.

b) Las categorías gramaticales según el nivel sociocultural en el método E.

El promedio inferior correspondió al adverbio en los estratos socioculturales 1, 3 y 4; al nombre en el NSC 2. El promedio superior correspondió en todos los niveles al verbo.

Cuadro 4.57
PROMEDIO DE EXPOSICIONES SEGÚN LA CATEGORÍA GRAMATICAL Y EL NIVEL SOCIOCULTURAL EN EL MÉTODO E

CATEGORÍA	NSC 1	NSC 2	NSC 3	NSC 4
NOMBRE	8	10.4	8.1	9.7
VERBO	8.5	11.9	9.5	11.2
ADJETIVO	7.6	10.6	8	9.5
ADVERBIO	6.5	11.3	7.3	9

La probabilidad para el nombre es .3225, para el verbo es .1413, para el adjetivo es .1597, para el adverbio tenemos .0098. Sólo las diferencias de medias de la categoría adverbial son significativas de acuerdo con los resultados que ofrece el ANOVA, pues el valor de la probabilidad de la t es menor que .05. Ahora bien, según se desprende de la prueba de Scheffé, la diferencia se establece entre las medias de los estratos sociales medio (2) y medio-alto (1).

La probabilidad de la F de Snedecor en el resto de las categorías gramaticales es superior a .05. Como suele ocurrir siempre que obtenemos estos resultados con el análisis de varianza, el de Scheffé los corrobora.

4.5.4.3. MÉTODO O.

a) Las categorías gramaticales según el sexo en el método O.

Los datos no ofrecen variaciones relevantes en cuanto al aprendizaje de las categorías gramaticales por sexo, pues el orden de adquisición se mantiene, aunque es necesario señalar que los alumnos emplearon el mismo promedio de exposiciones para la adquisición de verbo y adverbio. Siempre en los tres métodos el promedio resultante en el sexo masculino fue superior al del femenino para aprender cada una de las categorías. Por otro lado, los datos indican que el nombre, como en los resultados generales en el mismo método, requirió el promedio inferior.

Cuadro 4.58
PROMEDIO DE EXPOSICIONES SEGÚN LA CATEGORÍA GRAMATICAL Y EL SEXO EN EL MÉTODO O

CATEGORÍAS GRAMATICALES	SEXO MASCULINO	SEXO FEMENINO
NOMBRE	6.1	5
VERBO	8.5	6.5
ADJETIVO	7.1	5.4
ADVERBIO	8.5	6.3

La diferencia de medias entre sexos son significativas para todas las categorías gramaticales excepto para la de los sustantivos ($p = .086$), pues la probabilidad de la t de

Student en la verbal, adjetiva y adverbial es de .008, .006 y .014, respectivamente. Por lo tanto, la variable sexo no influye en la adquisición del nombre.

b) Las categorías gramaticales según el nivel sociocultural en el método O.

A través de los datos del cuadro subsiguiente observamos que la media superior correspondió al verbo y al adverbio respectivamente en todos los estratos sociales; salvo en el caso del nivel medio-bajo en que el orden se invierte de modo que el adverbio sobrepasa la cantidad del verbo. Los estudiantes emplearon menor cantidad de exposiciones para la incorporación del léxico de las categorías nominales.

Cuadro 4.59
PROMEDIO DE EXPOSICIONES SEGÚN LA CATEGORÍA GRAMATICAL Y NIVEL SOCIOCULTURAL EN EL MÉTODO O

CATEGORÍA	NSC 1	NSC 2	NSC 3	NSC 4
NOMBRE	4.9	5.5	5.6	7.6
VERBO	6.9	7.6	6.9	9.2
ADJETIVO	5.6	6.3	5.6	8
ADVERBIO	6.8	7.2	7.3	9.1

De la aplicación del análisis de varianza a las categorías gramaticales en los distintos niveles socioculturales que corresponden al método O, se desprende que no son significativas, pues en todos los casos la probabilidad de la F de Snedecor supera el valor de .05. Así, para

el nombre la $p = .2451$, para el verbo $p = .4675$, para el adjetivo $p = .1917$ y para el adverbio $p = .6353$. El procedimiento de Scheffé no hace más que corroborar estos resultados.

4.6. ANÁLISIS GENERAL DE LAS VARIABLES SOCIALES.

Una vez descritos los resultados de la variable lingüística 'categoría gramatical', nos adentramos en el análisis de los datos de las variables sociales.

4.6.1. La variable sexo.

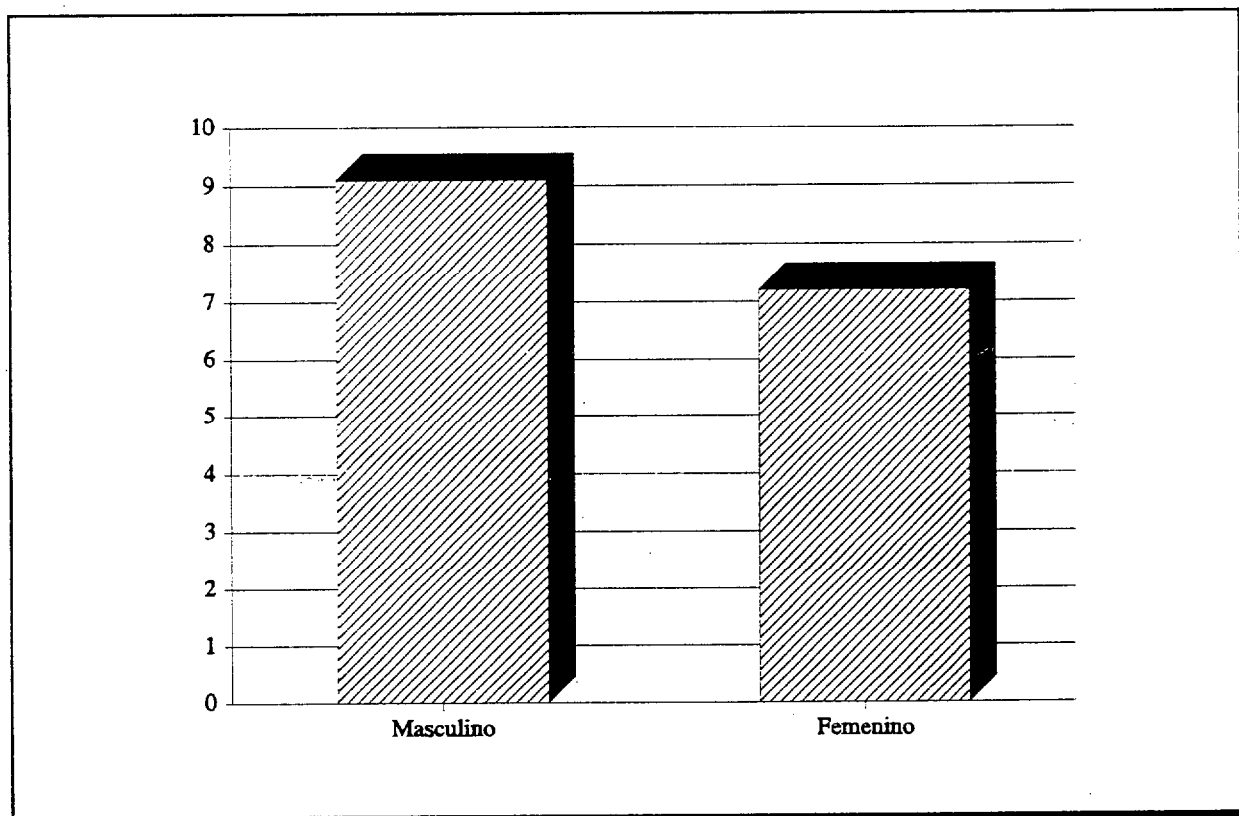
Como se puede ver en el cuadro siguiente, los estudiantes sobrepasan en las medias a las estudiantes.

Cuadro 4.60
PROMEDIO DE EXPOSICIONES SEGÚN SEXO

SEXO	PROMEDIO
MASCULINO	9.1
FEMENINO	7.2

Como vimos en la exposición de los resultados de las categorías gramaticales según la variable sexo (cuadro 4.50), las diferencias de medias son significativas, ya que la probabilidad de la t de Student en la categoría del nombre es $p = .004$, en el verbo y adjetivo la $p = .001$, y en el adverbio $p = .002$.

Gráfico 4.15
PROMEDIO POR SEXO



4.6.2. La variable nivel sociocultural.

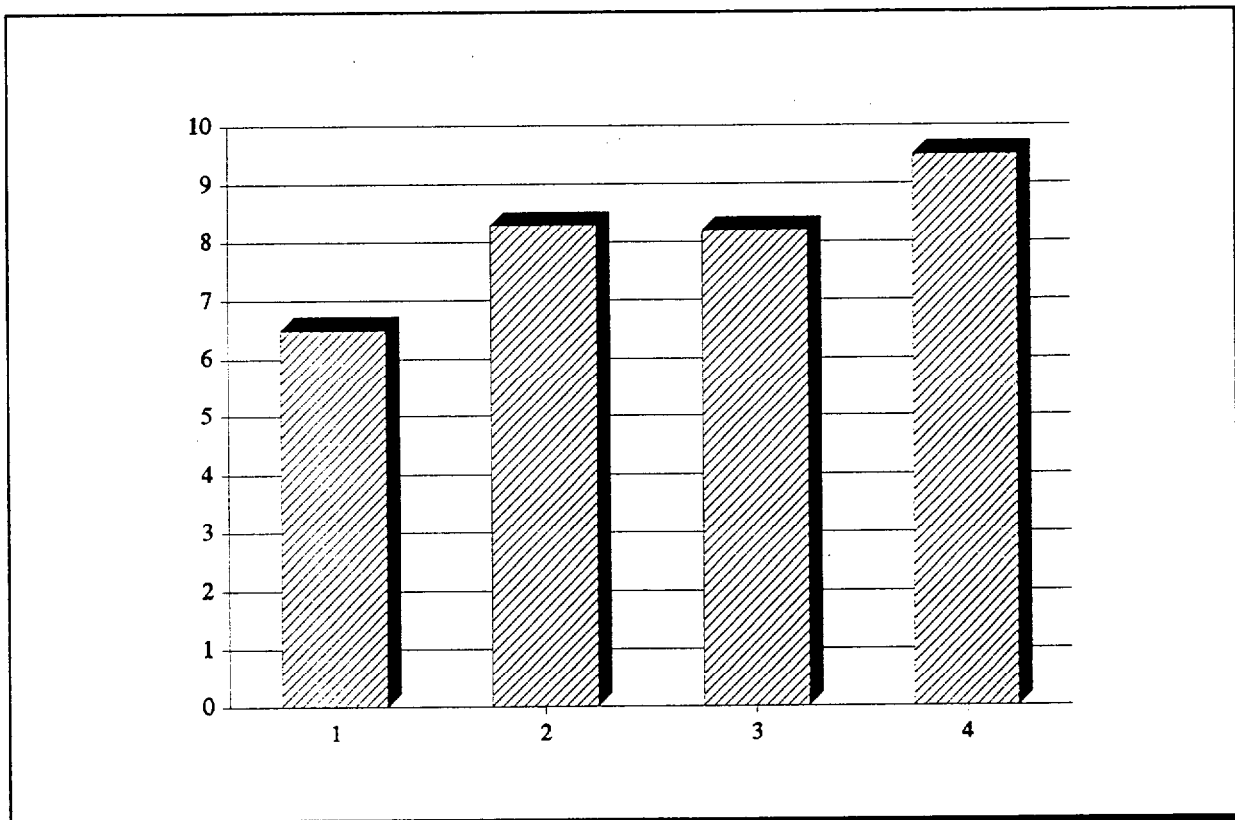
El nivel sociocultural 4 obtuvo la mayor cantidad de presentaciones; el estrato 1, la menor; los estratos medios, las cantidades intermedias.

Cuadro 4.61
PROMEDIO DE EXPOSICIONES SEGÚN NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	PROMEDIO
1	6.5
2	8.3
3	8.2
4	9.5

Como hemos señalado en el apartado dedicado a la distribución de las medias de las categorías gramaticales por nivel sociocultural, del análisis de ANOVA se desprende que la probabilidad de la F de Snedecor es significativa en el nombre (.0479), verbo (.0180) y adverbio (.0086). Sin embargo, el procedimiento de Scheffé sólo señala como significativa la diferencia de medias del adverbio que se establece entre el nivel sociocultural medio-alto (1) y medio (2).

Gráfico 4.16
PROMEDIO POR NSC



4.6.3. La variable curso escolar.

A continuación veremos los datos que nos permiten conocer qué promedios obtuvieron los alumnos de cada grado escolar para aprender el vocabulario nuevo.

Del cuadro posterior se desprende que la edad que separa a los escolares del penúltimo grado de la EGB de los del 1º grado de BUP no es relevante para el aprendizaje. Sin embargo, sí es destacable la drástica reducción de cantidades medias de exposiciones en COU con respecto a 1º de BUP, con tan sólo una diferencia de edad de tres años. Los datos

parecen indicar que los alumnos de COU han desarrollado cierta capacidad analítica que les permite incorporar el léxico con más rapidez que los escolares de menor edad.

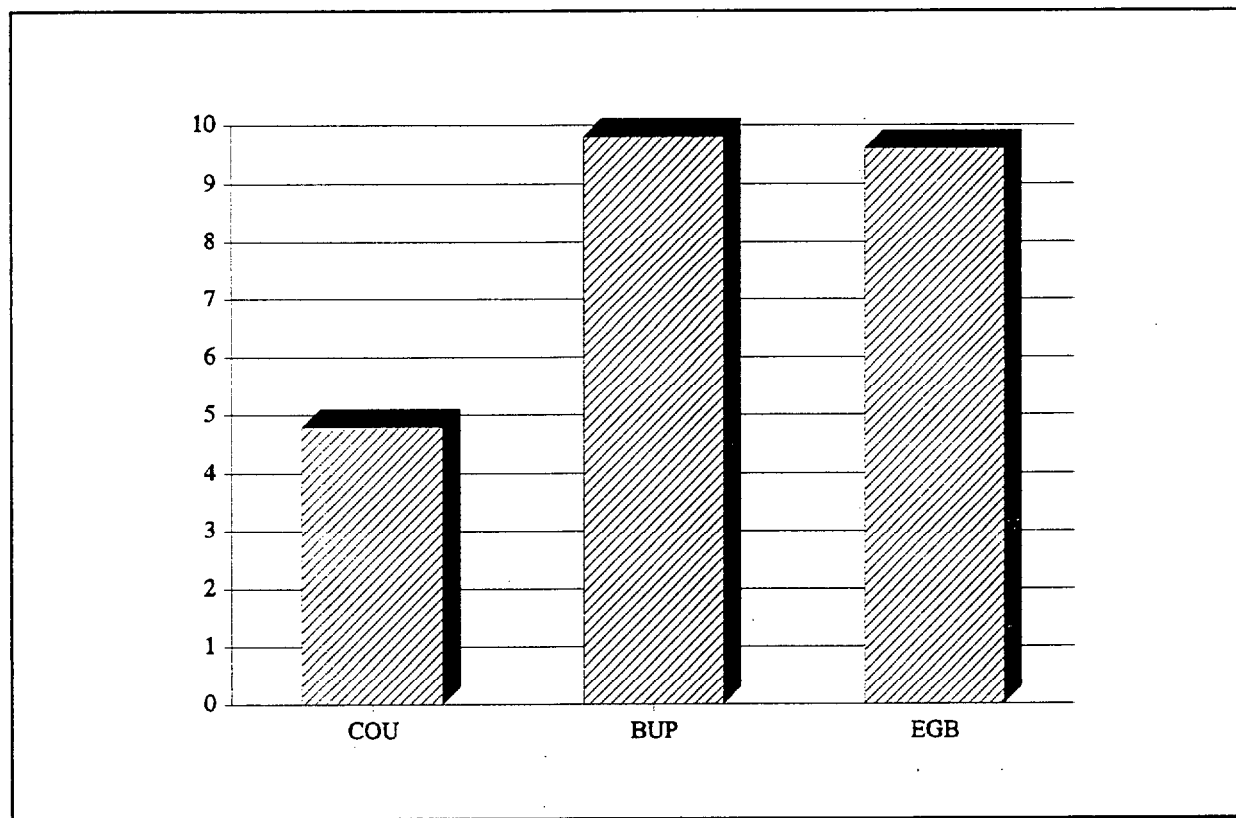
Cuadro 4.62
PROMEDIO DE EXPOSICIONES SEGÚN CURSO ESCOLAR

CURSO ESCOLAR	ALUMNOS	PROMEDIO
COU	91	4.8
1º DE BUP	92	9.8
7º DE EGB	71	9.6

En el apartado 4.5.3. de este capítulo resumimos el resultado del análisis de varianza por el que sabemos que las diferencias de medias entre las clases de palabras son significativas; y, sabemos, además, por el procedimiento de Scheffé, que la diferencia se establece en el nivel de COU con respecto al de BUP y EGB.

Aportamos ahora los resultados de los datos de cada curso en forma global.

Gráfico 4.17
PROMEDIO POR CURSO ESCOLAR



4.6.3.1. COU

a) Las categorías gramaticales.

El nombre y el adverbio fueron las categorías más fáciles de incorporar para los alumnos del Curso de Orientación Universitaria; mientras que verbo y adjetivo resultaron las más costosas.

Cuadro 4.63
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE COU SEGÚN LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES

CATEGORÍAS GRAMATICALES	PROMEDIO
NOMBRE	4.4
VERBO	5.5
ADJETIVO	5.1
ADVERBIO	4.7

b) La variable sexo.

La distribución de las cantidades medias por sexo parece indicar que esta variable en COU no fue un factor relevante para la adquisición léxica, pues la diferencia de medias es mínima. Si tenemos en cuenta los datos parciales de los métodos, podemos apreciar que, en COU D y en COU E, la diferencia es mayor: 0.9, pues el sexo masculino empleó una cantidad media de 4 y 5.2 exposiciones y el sexo femenino un promedio de 4.9 y 6.1, respectivamente; en COU O, los estudiantes (con una media de 5.2) utilizaron un promedio de 1.5 más que las estudiantes (con una media de 3.7).

Cuadro 4.64
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE COU SEGÚN SEXO

SEXO	PROMEDIO
MASCULINO	4.9
FEMENINO	4.8

c) La variable nivel sociocultural.

La media de exposiciones del nivel bajo supera a las alcanzadas por el resto de los niveles socioculturales. Le sigue el nivel medio. Los promedios más bajos se distribuyen en el nivel medio-alto y medio-bajo. Al contrastar estos resultados con los que se obtuvo por método, destaca que hay cierto paralelismo, en cuanto a la distribución de los resultados, con la muestra de COU E, pues también el nivel inferior alcanzó la media mayor, seguido del nivel medio; mientras que en COU D y COU O, el nivel medio superó al resto en promedios.

Cuadro 4.65
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE COU POR NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	PROMEDIO
1	4
2	5.5
3	4.3
4	7.4

4.6.3.2. 1º DE BUP

a) Las categorías gramaticales.

Adjetivo y nombre requirieron las cantidades medias inferiores de presentaciones, mientras que en COU fueron el nombre y adverbio. El verbo, igual que en COU, obtuvo el promedio superior.

Cuadro 4.66

PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 1º DE BUP POR CATEGORÍAS GRAMATICALES

CATEGORÍAS GRAMATICALES	PROMEDIO
NOMBRE	9.5
VERBO	11.1
ADJETIVO	9.3
ADVERBIO	10

b) La variable sexo.

Los datos del cuadro 4.67 señalan que el promedio superior de exposiciones corresponde a la celda del sexo masculino y el inferior al femenino. Por consiguiente, hay variación con respecto al de COU.

Cuadro 4.67

PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 1º DE BUP SEGÚN SEXO

SEXO	PROMEDIO
MASCULINO	10.6
FEMENINO	9.1

c) La variable nivel sociocultural.

A juzgar por los datos del cuadro subsiguiente, los alumnos procedentes de los niveles medios del espectro sociocultural fueron los que emplearon más exposiciones y los de los niveles extremos, los que menos.

Cuadro 4.68
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 1º DE BUP SEGÚN NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	PROMEDIO
1	8.5
2	10.1
3	10.8
4	8.7

4.6.3.3. 7º DE EGB

a) Las categorías gramaticales.

Los datos señalan que al adjetivo, igual que en el curso de 1º, corresponde el promedio inferior de exposiciones; le siguen el nombre, como en el primer curso, y el adverbio; a la categoría verbal, el promedio mayor.

Cuadro 4.69

PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 7º DE EGB SEGÚN CATEGORÍAS GRAMATICALES

CATEGORÍAS GRAMATICALES	PROMEDIO
NOMBRE	9.4
VERBO	10.7
ADJETIVO	9.1
ADVERBIO	9.4

b) La variable sexo.

De nuevo, las medias se distribuyeron de modo que la más alta correspondió al sexo masculino y la más baja, al sexo femenino. Al contrastar los resultados de los distintos niveles y si tenemos en cuenta las cantidades que distancian a ambos sexos (0.1 en COU, 1.5 en 1º, Y 2.2 en 7º), hemos de colegir que hay un acortamiento progresivo conforme aumenta la edad de los alumnos.

Cuadro 4.70
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 7º DE EGB SEGÚN SEXO

SEXO	PROMEDIO
MASCULINO	10.8
FEMENINO	8.6

c) La variable nivel sociocultural.

Los datos expuestos en el cuadro 4.71 reflejan un aumento notorio de los promedios de exposiciones conforme se desciende en el espectro sociocultural; se deduce, pues, la existencia de relación entre procedencia social y aprendizaje léxico.

Cuadro 4.71
PROMEDIO DE EXPOSICIONES DE 7º DE EGB SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL

NSC	PROMEDIO
1	8
2	9.7
3	10.3
4	12.6

Al contrastar los datos de 7º con los de COU observamos que en este curso, también, los porcentajes superiores e inferiores se repartieron en las casillas 4 y 1, respectivamente;

y los medios en los niveles medios, pero con la salvedad de que el NSC 2 alcanzó un promedio superior al del NSC 3. Sin embargo, con el curso de 1º tan sólo coincide en el NSC 1, que alcanzó la media de presentaciones más baja.

CAPÍTULO V

COMPARACIÓN CON LOS RESULTADOS

OBTENIDOS EN PUERTO RICO

5.1. MUESTRA GENERAL DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA.

Uno de los objetivos de mayor interés en una investigación consiste en cotejar los datos que se obtienen con otros trabajos precedentes. El empleo de la misma -o parecida- metodología facilita la comparación, al mismo tiempo que hace más fiable la interpretación de los resultados. Nos hemos planteado establecer comparaciones, sobre todo, con el estudio de Gloria Matanzo (1991), ya que el trabajo de James E. Coomber, David A. Ramstad y DeeAnn R. Sheets (1986) hecho en el mundo anglosajón, con los alumnos del primer año de universidad del Concordia College (Minnesota), nos permite, únicamente, contrastar los resultados de la variable método en las categorías verbales, ya que trabajaron sólo con la clase de palabra verbal. Además, no se contemplan los condicionantes sociales. La muestra de Minnesota, integrada por 134 alumnos, se caracteriza por la similitud numérica de los tres grupos, de modo que 43 trabajaron con el método de definiciones de sinónimos, 46 con el de selección de ejemplos y 45 con el de redacción de oraciones (vid *supra* cap. I).

Hemos de señalar que los datos de Puerto Rico los compararemos en primer lugar con nuestros resultados generales, y posteriormente con los de COU.

En el capítulo anterior ya comentamos que los alumnos de la muestra general, 254, emplearon un promedio de 8 exposiciones para la incorporación del léxico nuevo a su competencia léxica. Por lo tanto, los sujetos de nuestra muestra requirieron menos exposiciones que los 68 de la investigación de Puerto Rico (Matanzo, 1991: 57), donde alcanzaron una media de 10.4, es decir, 2.4 exposiciones más. Por lo tanto, la cantidad de exposiciones necesarias, a juzgar por los resultados de estas dos investigaciones hispanicas,

no siempre es tan elevada como habían manifestado B. J. Underwood y R. W. Schultz (1960), para quienes la media oscilaba entre 10 y 20 exposiciones.

5.1.1. Comparación de los resultados de la variable categoría gramatical.

Los resultados concernientes a la incorporación léxica por categorías gramaticales de la muestra general coinciden con los de Puerto Rico; uno y otro grupo aprendieron antes los nombres y adjetivos que los adverbios y verbos, con diferencias menos acusadas (0.9) entre las categorías nominales y las verbales en la capital puertorriqueña que las que se producen en Las Palmas de Gran Canaria (1.4).

Cuadro 5.1
PROMEDIO DE EXPOSICIONES POR CATEGORÍAS GRAMATICALES EN LAS MUESTRAS DE PUERTO RICO Y LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

CATEGORÍAS GRAMATICALES	PUERTO RICO	LAS PALMAS
NOMBRE	7	7.6
VERBO	7.9	9
ADJETIVO	7.2	7.8
ADVERBIO	7.9	7.9

5.1.2. Comparación de los resultados de la variable sexo.

Cabe señalar que también, en lo que se refiere al aprendizaje de acuerdo con la 'variable sexo', la investigación de Puerto Rico aporta resultados paralelos a los de Las Palmas de Gran Canaria, ya que los estudiantes canarios y los puertorriqueños requirieron un promedio más alto de exposiciones que las mujeres, con una diferencia porcentual más reducida en los datos puertorriqueños (0.3) que la arrojada por nuestro estudio (1.9).

La muestra de sexo masculino de Las Palmas de Gran Canaria estuvo constituida por 110 sujetos y la de sexo femenino por 144; tampoco en la de la Universidad del Sagrado Corazón de Puerto Rico hay equilibrio en las muestras de la variable sexo, ya que el número de sujetos de sexo femenino (43) sobrepasaba al de sexo masculino (25).

Cuadro 5.2
PROMEDIOS DE EXPOSICIONES SEGÚN LA VARIABLE SEXO EN PUERTO DE RICO Y LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

SEXO	PUERTO RICO	LAS PALMAS
MASCULINO	10.6	9.1
FEMENINO	10.3	7.2

5.1.3. Comparación de los resultados de la variable nivel sociocultural.

Hasta aquí los resultados de las dos investigaciones que se comparan han sido paralelos; sin embargo, en cuanto a la 'variable social', los resultados de la muestra de Las Palmas de Gran Canaria revelan la existencia de cierta relación entre la procedencia social de los alumnos y su aprendizaje, ya que se experimenta un descenso de los promedios conforme se asciende en la escala social, resultado que no coincide con el de la investigación puertorriqueña, en donde los promedios más altos correspondieron a los niveles superiores y los más bajos a los inferiores.

Cuadro 5.3
PROMEDIO DE EXPOSICIONES SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL EN PUERTO RICO Y LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

NSC	PUERTO RICO	LAS PALMAS
1	11.1	6.5
2	11.1	8.3
3	9.9	8.2
4	10.5	9.5

5.1.4. Comparación de los resultados de la variable método.

En cuanto a la relevancia de los métodos, el trabajo hecho por los norteamericanos James E. Coomber, David A. Ramstad y DeeAnn R. Sheets en 1986, aportó los resultados siguientes: el método más eficaz fue el de oraciones, al que siguen el de definiciones y el de ejemplos, estos dos con poca diferencia entre sí. Con posterioridad, Gloria Matanzo, que trabajó también con alumnos del primer curso de universidad y contempló todas las categorías gramaticales, corroboró los resultados en cuanto al orden de los promedios obtenidos por cada método: el de oraciones, 8.5; el de definiciones, 10.7 y el de ejemplos, 12. El nuestro ratifica los resultados, aunque se aprecie una menor distancia cuantitativa entre el método de definiciones y el de ejemplos. De la confrontación de las referidas investigaciones parece desprenderse que el método de redacción de oraciones permite aprender el léxico con mayor prontitud. Tal vez, se deba a la profundidad del análisis de las palabras que propicia este método, de acuerdo con lo expuesto en los trabajos de F. I. M. Craik y R. S. Lockhart (1972), J. Emig (1977) y Gipe (1978).

Cuadro 5.4
PROMEDIO DE EXPOSICIONES SEGÚN LA VARIABLE MÉTODO EN PUERTO RICO Y LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

METODO	PUERTO RICO	LAS PALMAS
DEFINICIONES	10.7	8.7
EJEMPLOS	12	9.2
ORACIONES	8.5	6.2

5.2. LA MUESTRA DEL CURSO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA.

Hay una gran diferencia cuantitativa en los resultados aportados por la muestra de COU y la paralela del Curso Básico de Español. La media de exposiciones obtenida por los 91 alumnos de COU fue de 4.8, mientras que la obtenida por los 68 universitarios puertorriqueños del Curso Básico de Español es mayor del doble, pues fue de 10.4 exposiciones.

5.2.1. Comparación de los resultados de la variable categoría gramatical.

El resultado, por categorías gramaticales, de las dos muestras que estamos comparando nos ofrece la información siguiente: el nombre, en las dos investigaciones,

requiere el número menor de exposiciones para la incorporación; y, el verbo, el último. El adverbio presentó la misma dificultad que el verbo para los estudiantes puertorriqueños; sin embargo, es la categoría aprendida en segundo lugar por los estudiantes canarios; en la muestra de la Universidad del Sagrado Corazón de Puerto Rico, ese lugar corresponde al adjetivo.

Cuadro 5.5
PROMEDIOS SEGÚN LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES EN LA MUESTRA DE PUERTO RICO Y EN LA DE COU

CATEGORÍAS GRAMATICALES	PUERTO RICO	LAS PALMAS
NOMBRE	7	4.4
VERBO	7.9	5.5
ADJETIVO	7.2	5.1
ADVERBIO	7.9	4.7

5.2.2. Comparación de los resultados de la variable sexo.

El sexo masculino necesitó 0.1 exposiciones más que el otro sexo en los alumnos de COU. En los estudiantes universitarios del Curso Básico de Español, el promedio obtenido por los hombres (10.6) es superior al de las mujeres (10.3), con una diferencia también muy poco marcada.

Cuadro 5.6

LOS RESULTADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO EN LA MUESTRA DE PUERTO RICO Y EN LA DE COU

SEXO	PUERTO RICO	LAS PALMAS
MASCULINO	10.6	4.9
FEMENINO	10.3	4.8

5.2.3. Comparación de los resultados de la variable nivel sociocultural.

Las medias superiores se sitúan en los niveles bajo (7.4) y medio (5.5) en los estudiantes canarios, mientras que, entre los estudiantes puertorriqueños, los niveles superiores alcanzan la misma cantidad media (11.1), más alta que la que obtienen los grupos 3 y 4.

Cuadro 5.7

RESULTADOS SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL EN LA MUESTRA DE PUERTO RICO Y EN LA DE COU

NSC	PUERTO RICO	LAS PALMAS
1	11.1	4
2	11.1	5.5
3	9.9	4.3
4	10.5	7.4

5.2.4. Comparación de los resultados de la variable método.

De la confrontación de los datos que figuran en las dos investigaciones se desprende, según se ha indicado anteriormente, que el más eficaz es el método de oraciones; seguido del método de definiciones y del método de ejemplos. Los datos de la investigación realizada en COU señalan que los alumnos que trabajaron con el método de oraciones alcanzaron una media de 4.3 para la incorporación léxica; los del método de definiciones, 4.6 y, los del método de ejemplos 5.8. Los promedios arrojados por la investigación de Puerto Rico aumentan, al mismo tiempo que crecen las distancias numéricas que median entre los resultados en los tres métodos.

Cuando se aplicó el análisis de ANOVA a la variable método observamos que $F(2, 88) = 3.0956$ $P = .0502$. Por lo tanto, la probabilidad de la F de Snedecor no es significativa, pues el límite de significación ha quedado establecido en .05, de modo que si la probabilidad es igual o superior a la cifra señalada se considera que no hay significación.

Cuadro 5.8
COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS SEGÚN LOS MÉTODOS APRENDIZAJE EN LA MUESTRA DE PUERTO RICO Y EN LA DE COU

MÉTODO	PUERTO RICO	LAS PALMAS
DEFINICIONES	10.7	4.6
EJEMPLOS	12	5.8
ORACIONES	8.5	4.3

5.2.4.1. Comparación de los resultados de las variables sociales del método de definiciones.

Al confrontar los datos de las variables sociales de la investigación puertorriqueña con los de nuestro estudio hemos obtenido la siguiente información:

a) El sexo masculino superó al femenino en 1.1 de medias de exposiciones en la muestra puertorriqueña; mientras que en la nuestra, las chicas requirieron un número superior al de los varones en este grupo, si bien no es significativa estadísticamente esa diferencia.

Cuadro 5.9

RESULTADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO EN LOS GRUPOS DE DEFINICIONES DE PUERTO RICO Y DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

SEXO	PUERTO RICO	LAS PALMAS
MASCULINO	10.6	11.4
FEMENINO	10.3	4.8

b) En cuanto a la variable nivel sociocultural los alumnos del grupo del método D incorporaron las palabras nuevas en la muestra del primer curso universitario de español de este modo: el promedio más bajo se localiza en el medio-bajo, seguido del bajo; a continuación el medio-alto; el promedio superior corresponde al nivel medio. Es decir, a los niveles inferiores, las cantidades inferiores de exposiciones, y a los niveles superiores, las cantidades superiores. Este reparto no se corresponde con el obtenido en la muestra de Las Palmas de Gran Canaria; aquí el promedio inferior fue para el nivel bajo (sólo un alumno); el superior, para el medio y el intermedio, para el medio-bajo y el medio-alto.

Cuadro 5.10
RESULTADOS SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL EN LOS GRUPOS DE DEFINICIONES DE PUERTO RICO Y DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

NSC	PUERTO RICO	LAS PALMAS
1	11.7	4.2
2	12.7	5.3
3	9.3	4.2
4	10.9	2.5

5.2.4.2. Comparación de los resultados de las variables sociales del método de ejemplos.

A continuación expondremos los puntos en que convergen o divergen los resultados de los grupos puertorriqueños y canarios que trabajaron con el método de selección de ejemplos.

a) Los alumnos de COU E de sexo masculino incorporaron antes las palabras nuevas que los del sexo femenino; sin embargo, en los estudiantes del Curso Básico de Español se invirtió el orden, puesto que las jóvenes aprendieron antes que los varones, quienes superaron a aquéllas en una media de 0.5.

Cuadro 5.11
RESULTADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO EN LOS GRUPOS DE EJEMPLOS DE PUERTO RICO Y DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

SEXO	PUERTO RICO	LAS PALMAS
MASCULINO	12.3	5.2
FEMENINO	11.8	6.1

b) Tanto en COU E como en el Curso Básico de Español, los alumnos de los niveles medio-alto y medio-bajo, añadieron a su competencia lingüística las palabras nuevas antes que el resto; las cantidades que los distancian son de 0.5 y 0.8 respectivamente. Los resultados de las dos muestras se diferencian en la distribución de las medias más elevadas, pues en los estudiantes canarios correspondieron al nivel bajo, y, en los puertorriqueños, al nivel medio.

Cuadro 5.12
RESULTADOS DE LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL EN LOS GRUPOS DE EJEMPLOS DE PUERTO RICO Y DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

NSC	PUERTO RICO	LAS PALMAS
1	10.5	4
2	12.9	8.4
3	11.3	4.5
4	12	9

5.2.4.3. Comparación de los resultados de las variables sociales del método de oraciones.

Nos adentramos en el análisis de las variables sociales del grupo O, como hicimos con los otros grupos.

a) Si las alumnas de COU O adquirieron el léxico nuevo con menos exposiciones que los jóvenes, en el Curso Básico de Español ocurrió lo contrario.

Como ha podido observarse, los resultados de las dos muestras por sexo se han mostrado diferentes en los tres métodos utilizados.

Cuadro 5.13
RESULTADOS DE LA VARIABLE SEXO EN LOS GRUPOS DE ORACIONES DE PUERTO RICO Y DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

SEXO	PUERTO RICO	LAS PALMAS
MASCULINO	8.1	5.2
FEMENINO	8.7	3.7

b) Los resultados de la variable nivel sociocultural correspondientes a los dos grupos no muestran similitudes, pues el promedio más alto y el más bajo se sitúan, en la muestra de Puerto Rico, en el nivel medio-bajo y medio respectivamente, en la de Las palmas de Gran Canaria, el orden se invierte, pues el promedio superior lo hallamos en el nivel sociocultural medio.

Cuadro 5.14

LOS RESULTADOS DE LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL EN EL GRUPO DE ORACIONES DE PUERTO RICO Y EN EL DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

NSC	PUERTO RICO	LAS PALMAS
1		3.7
2	7.8	4.6
3	9	3.8
4	8.7	

Los promedios de exposiciones más altos fueron, en la muestra puertorriqueña para el nivel medio en los grupos D y E, y para el nivel medio-bajo en el grupo O. Sin embargo, los promedios más elevados en nuestra muestra fueron para el medio en los grupos D y O, y para el bajo en el grupo E.

Los promedios inferiores fueron para el nivel medio-bajo en el grupo D, para el nivel medio-alto en el grupo E, y para el medio en el grupo O de la muestra de la Universidad del Sagrado Corazón de Puerto Rico. Por el contrario, en la muestra de Las Palmas de Gran Canaria correspondieron al nivel bajo en el método D, y al medio-alto en el E y en el O.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

6.1 Conclusiones generales.

Para la elaboración de las conclusiones examinaremos cada una de las hipótesis formuladas en el capítulo I a fin de comprobar si quedan corroboradas tras nuestro trabajo.

1) Los resultados de nuestra investigación confirman las hipótesis iniciales siguientes:

a) existe relación entre el método empleado y el aprendizaje del léxico no disponible, y b) el método más eficaz de los tres es el de oraciones.

El método O es el más rentable para la enseñanza-aprendizaje del nuevo vocabulario, con una media aritmética de 6.2 puntos; dicha puntuación lo distancia de los otros dos métodos significativamente. Le sigue el método de selección de definiciones, con 8.7 exposiciones de media, y el de ejemplos, con 9.2, sin que la cifra que separa a estos últimos sea significativa, según revela la prueba de Scheffé. Como puede observarse, nuestros resultados son paralelos a los obtenidos en la investigación anglosajona de James E. Coomber, David A. Ramstad y DeeAnn R. Sheets. Según hemos señalado ya en otros apartados de nuestra tesis, también la investigación pionera en el mundo hispánico, la de San Juan de Puerto Rico, arrojó los mismos resultados, aunque la diferencia entre los métodos selectivos es más acusada. Si tenemos en cuenta los resultados de las investigaciones anteriores, hemos de considerar que el método de oraciones es, evidentemente, el más eficaz; el método de selección de definiciones aventaja al de ejemplos en el proceso de aprendizaje léxico.

El método O, según diversas estimaciones, favorece un proceso analítico más profundo que los otros dos. Como se ha dicho en el cap. I, F. I. M. Craik y R. S. Lockhart (1972), y J. Emig (1977) relacionaron la profundidad de análisis de las palabras con la cantidad de exposiciones necesarias para su incorporación. El método de redacción de frases exige un mayor detenimiento del alumno en la ejecución del ejercicio para elaborar cada una de sus respuestas; este detenimiento permite el proceso analítico, que, a su vez, se traduce en un aprendizaje más rápido. De ello se desprende que la redacción de una frase propicia la reflexión, que funciona como un factor relevante para la comprensión y la retención del contenido verbal. Por otro lado, diversos trabajos han puesto de relieve que la contextualización *per se* es un factor facilitador de la comprensión.

2) Se corrobora la hipótesis inicial acerca de la inexistencia de relación entre metodología empleada y aprendizaje categorial, ya que sólo el verbo se distingue significativamente de las otras categorías; sin embargo, advertimos que con el método de oraciones se propició el aprendizaje, en primer lugar, de los nombres, en segundo lugar, de los adjetivos y, finalmente, de verbos y adverbios. Todas las categorías se diferencian estadísticamente entre ellas, salvo, verbo y adverbio, con lo que nuestros resultados parecen corroborar los hallazgos de Rosenberg y sus colaboradores.

3) De nuestro estudio se colige que la categoría del verbo fue la que requirió el mayor porcentaje (9) de exposiciones para ser incorporada al lexicón mental por los alumnos de esta muestra. Las categorías que se aprendieron con mayor facilidad, sin que las diferencias

cuantitativas entre ellas sean excesivas, fueron, en el siguiente orden: los nombres (7.6), los adjetivos (7.8) y los adverbios (7.9). La conclusión a la que hemos llegado, una vez conocidos los resultados de las pruebas estadísticas, es que el verbo requiere un mayor número de exposiciones que el resto de las categorías, y, además la cifra que lo distancia del resto es significativa. Pero el adverbio no se diferencia significativamente del nombre y el adjetivo. De acuerdo con nuestros resultados, hemos de concluir que no hay diferencia entre sustantivo, adjetivo y adverbio.

Por el contrario, las conclusiones de la investigación llevada a cabo en San Juan de Puerto Rico por Gloria Matanzo, señalan que las categorías sustantiva y adjetiva requieren menos exposiciones que la verbal y la adverbial.

Los resultados han ratificado a medias nuestras previsiones para esta variable lingüística, pues habíamos supuesto que la categoría adverbial necesitaría un número de exposiciones superior significativamente al de las categorías nominales.

4) Hay relación asociativa entre la variable 'curso escolar' y aprendizaje, si atendemos a los resultados: 4.8 en COU, 9.8 en BUP y 9.6 en EGB. Nos hallamos ante un factor social que determina claramente el aprendizaje léxico: la edad. Pero la diferencia realmente significativa es la que separa a COU de los otros dos niveles educativos que hemos analizado. Los resultados nos sugieren que el alumno de COU posee mayor capacidad para aprender vocabulario que los de 1º de BUP y 7º de EGB. Ya Piaget había advertido que en torno a los 12 años se pasa del pensamiento concreto al abstracto, con la entrada en la adolescencia se opera un mayor desarrollo de la capacidad para reflexionar y sistematizar.

Es indudable que esa capacidad repercute en una mayor facilidad para incorporar las palabras aún no conocidas. Sin embargo, en nuestro estudio, los resultados indican que no es desigual la capacidad de retención de los estudiantes de 7º de EGB y los de 1º de BUP, que tienen una edad media de 12 y 14 años respectivamente.

5) Al observar la distribución de los promedios de exposiciones de las palabras según la variable 'sexo' hemos concluido que en esta muestra esta variable ha influido en el aprendizaje del nuevo vocabulario, ya que los resultados señalan que el promedio de exposiciones de los sujetos de sexo masculino sobrepasó significativamente a los de los sujetos de sexo femenino, por lo tanto, no hemos corroborado nuestra hipótesis inicial, ni las conclusiones de la tesis puertorriqueña. Estos resultados parecen apoyar modernas investigaciones que sugieren que las niñas están más dotadas verbalmente que los niños (Anne MOir y David Jessel: 1991).

Según Maccoby y Jacklin (1974, *apud* Dale: 1980) las niñas de más de siete años recuerdan mejor el contenido verbal, sean palabras u oraciones. A la edad de once años las niñas se muestran superiores a los niños. Las pruebas que se han efectuado entre los universitarios revelan una diferencia consistente, aunque pequeña (aproximadamente un cuarto de una desviación estándar), a favor de las chicas.

6) No hay relación asociativa entre la variable 'nivel sociocultural' y el aprendizaje de las nuevas palabras, como habíamos supuesto en la redacción de las hipótesis y como

había concluido Gloria Matanzo en su tesis. La procedencia social de los sujetos de la muestra no incide en el aprendizaje.

Nuestros resultados coinciden, pues, con los de Gloria Matanzo en lo que se refiere al orden de adquisición de las distintas clases de palabras (el verbo es la categoría que precisa mayor número de exposiciones), al orden de eficacia de los distintos métodos de contacto y al nivel sociocultural.

Los resultados de la investigación de Puerto Rico señalan que ni la variable 'sexo' ni la variable 'nivel sociocultural' determinan el promedio de exposiciones necesarias para incorporar las palabras a la competencia léxica.

6.2 Conclusiones por métodos.

6.2.1. Las conclusiones del método de definiciones.

1) En cuanto a 'las categorías gramaticales' en el método D podemos afirmar que el verbo requiere un mayor número de exposiciones que el resto de las categorías gramaticales.

Nuestros resultados sólo corroboran a medias la tesis de Rosenberg *et alii* (Herriot: 67) que sostiene que los adjetivos no son más fáciles de aprender que los verbos y los adverbios cuando las palabras se presentaban aisladas, ya que, si bien la clase adjetiva no se aprendió antes que la adverbial, si requirió un promedio significativamente inferior al de la clase verbal.

2) La variable 'curso escolar' en esta muestra guarda relación con la adquisición léxica, aunque la diferencia en este método se establece entre los promedios alcanzados por los estudiantes de COU con respecto a 1º de BUP y 7º de EGB. La diferencia de edad y el progreso escolar que separa a los alumnos de COU con relación a los de 1º de Bachillerato y 7º de EGB es significativa.

3) De acuerdo con los datos cuantitativos primarios podríamos pensar que hay relación entre la 'variable sexo' y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística, pero los cálculos estadísticos revelan que la diferencia de medias no es significativa. Por lo tanto, no podemos afirmar que esta variable, en el método D, incida en el aprendizaje de las palabras nuevas.

4) Si tenemos en cuenta los datos numéricos, podríamos afirmar que hay relación entre la procedencia social del alumno y el aprendizaje léxico, pero, también en este caso, el análisis de ANOVA nos da luz sobre los resultados: no son significativas las diferencias de medias. Por lo tanto, en el grupo del método D la procedencia sociocultural del alumno no es un factor que haya condicionado la incorporación léxica.

En la investigación de Puerto Rico, la variable 'sexo' y la variable 'nivel sociocultural' tampoco tuvieron gran rendimiento en el grupo de definiciones.

6.2.2 Las conclusiones del método de ejemplos.

1) Podemos concluir que el verbo es la 'categoría gramatical' más costosa; las menos, sin diferencias significativas entre ellas, son el adverbio, el adjetivo y el nombre. Por consiguiente, no existe relación asociativa entre el método utilizado y la adquisición categorial.

2) De los resultados de nuestra investigación se colige que los alumnos de 1º de Bachillerato y 7º de EGB requieren el mismo número de exposiciones, puesto que las diferencias de medias entre ellos carecen de significación, frente a los alumnos de COU que requieren un número inferior de exposiciones para aprender el léxico no disponible.

3) Existe relación asociativa en el método E entre la variable 'sexo' y el aprendizaje de las palabras nuevas. Se diferencian significativamente las medias obtenidas por ambos grupos, con ventaja para las mujeres, pues incorporaron antes las palabras del minilexión.

4) No existe relación asociativa entre la variable 'nivel sociocultural' y la incorporación de los términos a la competencia léxica. Según todos los cálculos estadísticos la procedencia social del alumno no ha determinado el rendimiento de aprendizaje léxico.

Gloria Matanzo infiere del análisis de los resultados de su trabajo que las variables sociales han quedado neutralizadas.

6.2.3. Conclusiones del método de oraciones.

1) Se colige de nuestro estudio que con este método los alumnos aprenden antes el sustantivo; luego, el adjetivo; posteriormente, el verbo y el adverbio (sin diferencias entre ellos).

2) Tras el análisis de los resultados que obtuvimos con nuestro estudio, podemos afirmar que hay una relación estrecha entre la variable 'curso escolar' y el aprendizaje léxico. A medida que se avanza en escolaridad se aumenta la capacidad para aprender vocabulario con el método O.

3) En este método observamos que hay relación entre la 'variable sexo' y el aprendizaje de las palabras no disponibles.

4) No observamos relación asociativa entre la procedencia social y el aprendizaje del léxico nuevo en el método O.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel, ed. (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.
- AITCHISON, Jean (1987): *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro (1991): "Disponibilidad léxica en la zona metropolitana de Madrid". *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la lengua española*, 1, 71-102.
- BUXÓ, M^a Jesús (1983): "La lengua y la neurobiología". *Antropología lingüística*, 3, 20-27.
- BUTRÓN, Gloria (1987): *El léxico disponible: índices de disponibilidad* (tesis doctoral inédita). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- CAIRNS, H. S., W. COWART y A. D. JABLON (1981): "Effects of prior context upon integration of lexical information during sentence processing". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 20, 445-453.
- CARTER, R. A. (1987): *Vocabulary: Applied Linguistics. perspectives*. London: Allen and Unwin.
- CHOMSKY, Noam (1971): *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.

------(1971): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Versión de C.P. Otero. Madrid: Aguilar.

------(1972): *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.

------(1979): *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.

COLLINS, A. M. y M. R. QUILLIAN (1969): "Retrieval time from semantic memory." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-247.

------(1972): "Experiments on semantic memory and language comprehension". En *Cognition in learning and memory* (ed. L. W. Gregg). Nueva York: K. Wiley.

COOMBER, James E.; David A. RAMSTAD y DeeAnn R. SHEETS (1986): "Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three Research methods". *Research in the teaching of English*, 20, 281-293.

CORDER, Pit S. (1992): *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa.

COSERIU, Eugenio (1977): *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.

------(1978): *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos.

COTTEZ, Henri (1987): "Enseñanza y hechos léxicos". En *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua* (ed. Juan Manuel Álvarez Méndez). Madrid: Akal, 275-287.

CRAIK, F. I. M. y R. S. LOCKHART (1972): "Levels of processing: A framework for memory research". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, 671-684.

----- Y WATKINS, M. J. (1973): "the role of rehearsal in short-term memory". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 599-607.

CRYSTAL, David (1983): *Patología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

DALE, Philip S. (1980): *Desarrollo del lenguaje: un enfoque Psicolingüístico*. México: Trillas.

DAMASIO, Antonio y Hanna DAMASIO (1993): "Cerebro y lenguaje". *Libros de investigación y ciencia*. Barcelona: Prensa Científica, 67-74.

DEIGHTON, L. C. (1960): "Developing vocabulary: A look at the problem". *English Journal*, 49, 82-88.

DOWNIE, N. M. y R. W. HEATH (1983): *Métodos estadísticos aplicados*. Madrid: Castillo.

ECHENIQUE ELIZONDO, M^a Teresa (1983): "Psicolingüística". En *Introducción a la lingüística* (coord. Francisco Abad y Antonio García Berrio). Madrid: Alhambra.

ENGELKAMP, Johannes (1978): *Psicolingüística*. Madrid: Gredos.

EMIG, J. (1977): "Writing as a mode of learning". *College Composition and Communication*, 28, 122-128.

EBNETER, Theodor (1982): *Lingüística aplicada*. Madrid: Gredos.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Angel Raimundo; Salvador HERVÁS y Valerio BÁEZ (1977): *Introducción a la semántica*. Madrid: Cátedra.

FODOR, J. A. (1983): *The modularity of minds*. Cambridge, MA: MIT Press.

HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta (1990): *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.

GARCÍA DOMÍNGUEZ, M^a Jesús; Vicente MARRERO PULIDO, Gracia PIÑERO PIÑERO Y José Alberto PÉREZ MARTÍN (1995): "Análisis de la variación según la ubicación y la clase de los centros escolares en las encuestas de disponibilidad léxica en Gran Canaria". *REALE*. 2, 65-72.

GIPE, J. P. (1978): "Investigating techniques for teaching word meanings". *Reading Research Quarterly*, 14, 624-644.

GREIMAS, A. J. (1976): *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.

HAUG Ulrich y Georg RAMMER (1979): *Psicología del lenguaje y teoría de la comprensión*. Madrid: Gredos.

HERRIOT, Peter (1977): *Introducción a la psicología del lenguaje*. Barcelona: Labor.

KATZ, Jarrold J. (1979): *Teoría semántica*. Madrid: Aguilar.

KIMURA, Doreen (1993): "Cerebro de varón y cerebro de mujer". *Libros de investigación y ciencia*. Barcelona: Prensa Científica, 83-90.

KLEIBER, Georges (1995): *La semántica de los prototipos*. Madrid: Visor.

LABOV, William (1966) *The social stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

----- (1983): *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.

LEAHEY, Thomas (1993): *Historia de la psicología*. Madrid: Debate.

LENNEBERG, Eric H. (1982): *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

----- (1985): *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.

LIST, Gudula (1977): *Introducción a la psicolingüística*. Madrid: Gredos.

LÓPEZ CHÁVEZ, Juan (1994): "Comportamiento sintáctico de algunos verbos ordenados según su grado de disponibilidad léxica". *REALE*, 1, 67-84.

LÓPEZ GARCÍA, Angel (1988): *Psicolingüística*. Madrid: Síntesis.

LÓPEZ MORALES, Humberto (1977): "Sociolingüística: nuevos enfoques metodológicos". *Revista Española de Lingüística*, 7, 17-36.

----- (1978): "Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular". *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6/1, 73-86.

----- (1979): "Disponibilidad léxica y estratificación socioeconómica". En *Dialectología y sociolingüística: Temas puertorriqueños*. Madrid: Hispanova, 173-181.

----- (1983): *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- (1984): *Enseñanza de la lengua materna*. Madrid: Playor.
- (1989): "Reseña de *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon* de Jean Aitchison". *Lingüística*, 1, 143-163.
- (1993): "En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular". *Actas del III Congreso de ASELE*. Málaga: 1993.
- (1994 a): "Índices de complejidad sintáctica y memoria inmediata". *REALE*, 1, 85-100.
- (1994 b): *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Colegio de España.
- ; José Antonio SAMPER PADILLA y Clara Eugenia HERNÁNDEZ CABRERA (1991): *Producción y comprensión de textos*. Madrid: La Muralla.
- LYONS, John (1980): *Semántica*. Barcelona: Teide.
- (1981): *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós.
- LUCA REYES, Renée de (1990): *Dominio activo y pasivo del léxico básico del lenguaje universitario. Análisis sociolingüístico* (tesis doctoral inédita). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.

LURIA, Aleksandr Romanovich (1974): *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.

MALMBERG, Bertil (1982): *Introducción a la lingüística*. Madrid: Cátedra.

MARCOS MARÍN, Francisco y Jesús SÁNCHEZ LOBATO (1988): *Lingüística aplicada*.
Madrid: Síntesis.

MARTINET, André (1972): *La lingüística*. Barcelona: Anagrama.

----- (1984): *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.

MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio (1991): *Fonética experimental: teoría y práctica*.
Madrid: Síntesis.

MATANZO VICENS, Gloria (1991): *Vocabulario y enseñanza: estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños* (tesis doctoral inédita). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.

MCGUINNESS, Dianne (1976): "sex differences in organisation, perception and cognition".
En *Exploring Sex Differences* (B. Lloyd y J. Archer) Londres: Academic Press,
123-155.

MORENO MILLER, George A. y Philip N. Johnson LAIRD (1976): *Language and perception*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

MOIR, Anne y David JESSEL (1991): *El sexo en el cerebro*. Barcelona: Planeta.

MORALES, Amparo (1986): *Léxico básico del español de Puerto Rico*. San Juan: Academia Puertorriqueña de la Lengua Española.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.

----- (1994): "Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas".
REALE, 1, 107-135.

MOUNIN, George (1974): *Claves para la semántica*. Barcelona: Anagrama.

MULLER, Charles. (1973): *Estadística lingüística*. Madrid: Gredos.

OSGOOD, Charles E.; Thomas A. SEBEOK y A. Richard DIEBOLD (1974):
Psicolingüística. Barcelona: Planeta.

PETERFALVI, J. M. (1976): *Introducción a la psicolingüística*. Madrid: Alcalá.

PIAGET, Jean (1971): *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.

POTTIER, Bernard (1977): *Lingüística general*. Madrid: Gredos.

QUILIS, Antonio (1987): "La enseñanza de la lengua materna". En *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal, 241-261.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1984): *Diccionario de la lengua española*. 20º ed. Madrid: Espasa-Calpe.

RODRÍGUEZ FONSECA, Leonilda y Juan LÓPEZ CHÁVEZ (1992): "Un modelo para la programación de la enseñanza del vocabulario". *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*. Madrid: CEMIP.

RONAT, Mitsou (1978): *Conversaciones con Chomsky*. Barcelona: Granica Editor.

SÁNCHEZ CASAS, Rosa M. y José E. GARCÍA-ALBEA (1986): " Dos vocabularios: diferencias computacionales en el estudio del lenguaje". En *Estudios de psicolingüística* (coord. Miquel Siguán). Madrid: Pirámide, 87-103.

SAMPER PADILLA, José Antonio (1990): *Estudio sociolingüístico del español de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas: La Caja de Canarias.

-----y Clara Eugenia HERNÁNDEZ CABRERA (en prensa): "El estudio de la disponibilidad léxica en Gran Canaria: datos iniciales y variación sociolingüística". En *Homenaje a Ramón Trujillo*. La Laguna: Universidad de La Laguna.

SCHNITZER, Marc L. (1989): "En torno a la gramática mental". *Lingüística*, 1, 45-89.

SLAMECKA, N. J. y GRAF, P. (1978): "The generation effect: Delineation of a phenomenon". *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4, 592-604.

SIGUÁN, Miquel (1985): "Sobre Piaget, Wallon y Vygotski". *Anthropos*, 48, 36-40.

----- (1985): "Autobiografía intelectual: de mi vida como psicólogo". *Anthropos*, 48, 15-29.

-----coord. (1986): *Estudios de psicolingüística*. Madrid: Pirámide.

SLOBIN, Dan (1974): *Introducción a la psicolingüística*. Buenos Aires: Paidós.

TORRES GONZÁLEZ, Antonia Nelsi (1993): *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife* (tesis doctoral inédita). La Laguna: Universidad de La Laguna.

----- (1995): "índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Tenerife". *REALE*, 2, 115- 116.

TRUJILLO, Ramón (1976): *Elementos de semántica lingüística*. Madrid: Cátedra.

----- (1983): "La semántica". En *Introducción a la lingüística* (coord. Francisco Abad y Antonio García Berrio). Madrid: Alhambra.

TULVING, F. (1978): "Relation between encoding specificity and levels of processing". En *Levels of processing in human memory* (eds. L. S. Cermak y F. I. M. Craik). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

UNDERWOOD, B. J. Y R. W. SCHULTZ (1960): *Meaningfulness and verbal learning*. Chicago: Lippincott.

URRUTIA, Hernán (1987) "Competencia léxica y sintáctica en niños monolingües y bilingües en el País Vasco". En *Homenaje a Humberto López Morales* (ed. María Vaquero y Amparo Morales). Madrid: Arco Libros.

VILLARROEL LÓPEZ, José Antonio (1992): "Estudio psicolingüístico de la lengua escrita en una muestra de estudiantes adolescentes". En *Bilingüismo y adquisición del español* (ed. Hernán Urrutia Cárdenas y Carmen Silva-Corvalán). Bilbao: Instituto Horizonte.

VYGOTSKY, L. S. (1983): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

WOTJAK, Gerd (1979): *Investigaciones sobre la estructura del significado*. Madrid: Gredos.

APÉNDICE 1

CUESTIONARIO

CUESTIONARIO

Nombre y apellido

Sexo Masculino. Femenino.

Escolaridad. EGB. BUP. COU.

Profesión de los padres:

Padre

Madre

Escolaridad del padre:

Sin estudios

Estudios primarios

Bachillerato Elemental o asimilado

Bachiller Superior o asimilado

Estudios universitarios medios o asimilados

Estudios universitarios superiores

Escolaridad de la madre:

Sin estudios

Estudios Primarios

Bachillerato Elemental o asimilado

Bachillerato Superior o asimilado

Estudios universitarios medios o asimilados

Estudios universitarios superiores

Ingreso mensual del padre:

- Hasta 51.000
- De 51.000 a 70.000
- De 71.000 a 90.000
- De 91.000 a 130.000
- De 131.000 a 190.000
- De 191.000 a 250.000
- Más de 250.000

Ingreso mensual de la madre:

- Hasta 50.000
- De 51.000 a 70.000
- De 71.000 a 90.000
- De 91.000 a 130.000
- De 131.000 a 190.000
- De 191.000 a 250.000
- Más de 250.000

APÉNDICE 2

DICCIONARIO (50 palabras)

DICCIONARIO (50 palabras)

1. **baltra** (n). Vientre, panza.
2. **barmil** (adj.). Se dice del asunto muy problemático y que provoca discusiones.
3. **bradel** (adj.). Falto de buena educación, malcriado, descarado.
4. **casdel** (adj.). Deforme.
5. **cercha** (n). Armazón que sostiene un arco.
6. **cernir** (v) (cerner). Separar con el cedazo la harina del salvado, u otra cualquiera materia reducida a polvo, de suerte que lo más grueso quede sobre la tela, y lo sutil caiga al sitio destinado para recogerlo.
7. **cienge** (n). Conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.
8. **densar** (v). Coagular, espesar, engrosar lo líquido.
9. **doncel** (n). Joven noble que aún no estaba armado caballero y solía servir de paje a los reyes; adolescente, galán.
10. **dorner** (v). Desatender un compromiso o trabajo.
11. **dorsal** (adj.). Perteneciente al dorso, espalda o lomo.
12. **Drenar** (v). Avenar, desaguar, asegurar la salida de los líquidos, generalmente anormales de una herida, absceso o cavidad.
13. **dúctil** (adj.). Aplícase a los metales que mecánicamente se pueden extender en alambres o hilos.
14. **fardel** (n). Saco o talega que llevan regularmente los pobres, pastores o caminantes para las cosas comestibles u otras de su uso.
15. **fauces** (n). Parte posterior de la boca de los mamíferos, que se extiende desde el velo del paladar hasta el principio del esófago.
16. **faulez** (n). Creencia, ideología que une a un grupo.

17. **filial** (adj.). Perteneciente al hijo.
18. **fleine** (n). Castigo impuesto por delito o falta.
19. **fragor** (n). Ruido, estruendo.
20. **geirol** (adj.). Perjudicial, engañoso.
21. **gestar** (v). Llevar y sustentar la madre en sus entrañas el fruto vivo de la concepción hasta el momento del parto. Prepararse, desarrollarse o crecer sentimientos, ideas o tendencias individuales o colectivas.
22. **juglar** (adj.)(n). Chistoso, picaresco, trovador, poeta. El que por dinero y ante el pueblo cantaba, bailaba o hacía juegos. El que por dádivas recitaba o cantaba poesías de los trovadores para recreo de los reyes y de los magnates.
23. **lacrar** (v). Dañar la salud de uno, pegarle una enfermedad. Dañar o perjudicar a uno en sus intereses. Cerrar con lacre.
24. **legión** (n). Nombre que suele darse a ciertos cuerpos de tropas. Número indeterminado y copioso de personas o espíritus.
25. **leiver** (v) Prevenir, precaver.
26. **luenda** (n). Codicia, ambición sin límite.
27. **mentón** (n). Barbilla o prominencia de la mandíbula inferior.
28. **mentor** (n). Consejero o guía.
29. **monjil** (adj.). Propio de las monjas o relativo a ellas.
30. **nuncio** (n). El que lleva aviso, noticia o encargo de un sujeto a otro, enviado a él para este efecto. Representante diplomático del Papa, que ejerce además, como legado, ciertas facultades pontificias. Anuncio o señal.
31. **pactar** (v). Asentar, poner condiciones o conseguir estipulaciones para concluir un negocio u otra cosa entre partes, obligándose mutuamente a su observación.

32. **pentir** (v). Ceder, traspasar, delegar.
33. **plagar** (v). LLenar o cubrir a alguna persona o cosa de algo nocivo o no conveniente.
34. **plagio** (n). Acción y efecto de plagiar; copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias.
35. **pronfe** (n). Enfado, ira, coraje.
36. **rapaz** (n). Inclinado o dado al robo, hurto o rapiña. Muchacho de corta edad.
37. **ristra** (n). Trenza hecha de los tallos de ajos o cebollas. Conjunto de ciertas cosas colocadas unas tras otras.
38. **salgor** (n). Frontera, horizonte, límite.
39. **sanear** (v). Asegurar el reparo o satisfacción del daño que puede sobrevenir; reparar o remediar una cosa; dar condiciones de salubridad a un terreno, edificio, etc., o preservarlo de la humedad y vías de agua.
40. **sitial** (v). Asiento de ceremonia, especialmente el que usan en actos solemnes ciertas personas constituidas en dignidad.
41. **sostro** (n). Súplica, demanda, ruego.
42. **talión** (n). Pena que consiste en hacer sufrir al delincuente un daño igual al que causó.
43. **tarjal** (adv.). Inútilmente.
44. **teifor** (adj.). Fundamental.
45. **trelfa** (n). Desorientación.
46. **trilen** (n). Golpe, ataque, asalto.
47. **tropel** (n). Movimiento acelerado y ruidoso de varias personas o cosas que se mueven con desorden; prisa, aceleramiento confuso o desordenado.
48. **viable** (adj.). Que puede vivir. Se dice principalmente de las criaturas que, nacidas o no a tiempo, salen a la luz con robustez o fuerza bastante para seguir viviendo.

Se dice del asunto que, **por** sus circunstancias, tiene probabilidades de poderse llevar a cabo.

49. **zulvar** (v). Forzar a una persona a obrar de manera determinada.

50. **zumbre** (n). Falta de tranquilidad, agitación, nerviosismo.

APÉNDICE 3

DICCIONARIO (30 palabras)

DICCIONARIO (30 palabras)

1. **baltra** (n). Vientre, panza.
2. **barmil** (adj.). Se Dice del asunto muy problemático y que provoca discusiones.
3. **bradel** (adj.). Falto de buena educación, malcriado, descarado
4. **casdel** (adj.). Deforme.
5. **cienge** (n). Conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.
6. **dorsal** (adj.). Perteneciente al dorso, espalda o lomo.
7. **dorner** (v). Desatender un compromiso o trabajo.
8. **faulez** (n). Creencia, ideología que une a un grupo.
9. **filial** (adj.). Perteneciente al hijo.
10. **fleine** (n). Castigo impuesto por delito o falta.
11. **fragor** (n). Ruido, estruendo.
12. **geirol** (adj.). Perjudicial, engañoso.
13. **gestar** (v). Llevar y sustentar la madre en sus entrañas el fruto vivo de la concepción hasta el momento del parto. Prepararse, desarrollarse o crecer sentimientos, ideas o tendencias individuales o colectivas.
14. **leiver** (v). Prevenir, precaver.
15. **luenda** (n). Codicia, ambición sin límite.
16. **mentón** (n). Barbilla o prominencia de la mandíbula inferior.
17. **pentir** (v). Ceder, traspasar, delegar.
18. **plagar** (v). Llenar o cubrir a alguna persona o cosa de algo nocivo o no conveniente.
19. **pronfe** (n). Enfado, ira, coraje.
20. **salgor** (n). Frontera, horizonte, límite.

21. **sanear** (v). Afianzar o asegurar el reparo o satisfacción del daño que puede sobrevenir; reparar o remediar una cosa; dar condiciones de salubridad a un terreno, edificio, etc. o preservarlo de la humedad y vías de agua.
22. **sostro** (n). Súplica, demanda, ruego.
23. **talión** (n). Pena que consiste en hacer sufrir al delincuente un daño igual al que causó.
24. **tarjal** (adv.). Inútilmente.
25. **teifor** (adj.). Fundamental.
26. **trelfa** (n). Desorientación.
27. **trilen** (n). Golpe, ataque, asalto.
28. **tropel** (n). Movimiento acelerado y ruidoso de varias personas o cosas que se mueven con desorden; prisa, aceleramiento confuso o desordenado.
29. **zulvar** (v). Forzar a una persona a obrar de manera determinada.
30. **zumbre** (n). Falta de tranquilidad, agitación, nerviosismo.

APÉNDICE 4

Método de definiciones

1. Escribe la palabra **LUENDA** al lado de la definición que le corresponda:

-----a. límite, frontera, horizonte.

-----b. castigo impuesto por delito o falta.

-----c. codicia, ambición sin límite.

-----d. súplica, demanda, ruego.

2. Escribe la palabra **TARJAL** al lado de la definición que le corresponda:

-----a. perjudicial, engañoso.

-----b. inútilmente.

-----c. deforme.

-----d. falta de buena educación, descarado, malcriado.

3. Escribe la palabra **TRELFA** al lado de la definición que le corresponda

-----a. descarado, malcriado.

-----b. deforme.

-----c. desorientación.

-----d. súplica, demanda, ruego.

4. Escribe la palabra **DORNER** al lado de la definición que le corresponda:

-----a. forzar a una persona a obrar de una manera determinada.

-----b. ceder, traspasar, delegar.

-----c. desatender un compromiso o trabajo.

-----d. prevenir, precaver.

5. Escribe la palabra **FAULEZ** al lado de la definición que le corresponda:

- a. codicia, ambición sin límite.
- b. creencia, ideología que une a un grupo.
- c. golpe, ataque, asalto.
- d. castigo impuesto por delito o falta.

6. Escribe la palabra **PRONFE** al lado de la definición que le corresponda:

- a. se dice del asunto muy problemático y que ocasiona discusiones.
- b. conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.
- c. falta de tranquilidad; agitación nerviosismo.
- d. enfado, ira, coraje.

7. Escribe la palabra **TEIFOR** al lado de la definición que le corresponda:

- a. falta de buena educación, descarado, malcriado.
- b. deforme.
- c. inútilmente.
- d. fundamental.

8. Escribe la palabra **SOSTRO** al lado de la definición que le corresponda:

- a. perjudicial, engañoso.
- b. descarado, malcriado.
- c. súplica, demanda, ruego.
- d. límite, frontera, horizonte.

9 Escribe la palabra **FLEINE** al lado de la definición que le corresponda:

- a. límite, frontera, horizonte.
- b. codicia, ambición sin límite.
- c. súplica, demanda, ruego.
- d. castigo impuesto por delito o falta.

10. Escribe crite la palabra **SALGOR** al lado de la definición que le corresponda :

- a. límite, frontera, horizonte.
- b. codicia, ambición sin límite.
- c. golpe, ataque, asalto.
- d. súplica, demanda, ruego.

11. Escribe la palabra **ZUMBRE** al lado de la definición que le corresponda:

- a. falta de tranquilidad; agitación, nerviosismo.
- b. golpe, ataque, asalto.
- c. conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.
- d. enfado, ira, coraje.

12. Escribe la palabra **ZULVAR** al lado de la definición que le corresponda:

- a. prevenir, precaver.
- b. ceder, traspasar, delegar.
- c. forzar a una persona a obrar de una manera determinada.
- d. desatender un compromiso o trabajo.

13. Escribe la palabra **BARMIL** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ a. golpe, ataque, asalto.
- b. falta de tranquilidad; agitación, nerviosismo.
- c. se dice del asunto muy problemático y que provoca discusiones.
- d. enfado, ira, coraje.

14. Escribe la palabra **CIENGE** al lado de la definición que le corresponda:

- a. falta de tranquilidad; agitación, nerviosismo.
- b. creencia, ideología que une a un grupo.
- c. enfado, ira, coraje.
- d. conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.

15. Escribe la palabra **BRADEL** al lado de la definición que le corresponda:

- a. perjudicial, engañoso.
- b. falta de buena educación, descarado, malcriado.
- c. deforme.
- d. fundamental.

16. Escribe la palabra **CASDEL** al lado de la definición que le corresponda:

- a. falta de buena educación, descarado, malcriado.
- b. perjudicial, engañoso.
- c. deforme.
- d. inútilmente.

17. Escribe la palabra **PENTIR** al lado de la definición que le corresponda:

- a. desatender un compromiso o trabajo.
- b. forzar a una persona a obrar de manera determinada.
- c. ceder, traspasar, delegar.
- d. prevenir, precaver.

18. Escribe la palabra **TRILEN** al lado de la definición que le corresponda:

- a. codicia, ambición sin límite.
- b. súplica, demanda, ruego.
- c. castigo impuesto por delito o falta.
- d. golpe, ataque, asalto.

19. Escribe la palabra **LEIVER** al lado de la definición que le corresponda:

- a. desatender un compromiso o trabajo.
- b. prevenir, precaver.
- c. forzar a una persona a obrar de manera determinada.
- d. ceder, traspasar, delegar.

20. Escribe la palabra **GEIROL** al lado de la definición que le corresponda:

- a. perjudicial, engañoso.
- b. deforme.
- c. inútilmente.
- d. falta de buena educación, descarado, malcriado.

APÉNDICE 5

Método de ejemplos

1. Escribe la palabra **CIENGE** al lado del ejemplo que le corresponda:

- a. el culpable del asesinato cumplió una condena extensa.
- b. el comunismo es el ideal que une a los miembros del Partido Comunista.
- c. el deseo de ganar mucho dinero lo llevó a cometer varios delitos.
- d. gran cantidad de personas asiste a los conciertos del grupo musical que está de moda.

2. Escribe la palabra **FAULEZ** al lado del ejemplo que le corresponda:

- a. los viajeros cruzaron la línea que separa a España de Portugal.
- b. el deseo de ganar mucho dinero lo llevó a cometer varios delitos.
- c. cuando lo insultaron experimentó un sentimiento que le hizo perder la calma.
- d. el comunismo es el ideal que une a los miembros del Partido Comunista.

3. Escribe la palabra **PRONFE** al lado del ejemplo que le corresponda:

- a. el toro atacó repentinamente al torero.
- b. el acusado pidió insistentemente que lo perdonaran.
- c. cuando lo insultaron experimentó un sentimiento que le hizo perder la calma.
- d. el joven sintió que caminaba sin rumbo.

4. Escribe la palabra **CASDEL** al lado del ejemplo que le corresponda:

- a. después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.
- b. el estudiante no cumplió con las normas del curso.
- c. trató inútilmente de evitar el accidente.
- d. ese joven les falta el respeto a sus padres y a sus profesores.

5. Escribe la palabra **LUENDA** al lado del ejemplo que le corresponda:

- a. el toro atacó repentinamente al torero.
- b. el acusado pidió insistentemente que lo perdonaran.
- c. el deseo de ganar mucho dinero lo llevó a cometer varios delitos.
- d. los viajeros cruzaron la línea que separa a España de Portugal.

6. Escribe la palabra **TRELFA** al lado del ejemplo que le corresponda:

- a. el comunismo es el ideal que une a los miembros del Partido Comunista.
- b. mientras esperaba el resultado del examen experimentó un sentimiento de
agitación y de intranquilidad.
- c. el culpable del asesinato cumplió una condena extensa.
- d. el joven sintió que caminaba sin rumbo fijo.

7. Escribe la palabra **TRILEN** al lado del ejemplo que le corresponda:

- a. el toro atacó repentinamente al torero.
- b. cuando lo insultaron experimentó un sentimiento que le hizo perder la calma.
- c. el culpable del asesinato cumplió una condena extensa.
- d. el joven sintió que caminaba sin rumbo fijo.

8. Escribe la palabra **ZUMBRE** al lado del ejemplo que le corresponda:

- a. el deseo de ganar mucho dinero lo llevó a cometer varios delitos.
- b. los viajeros cruzaron la línea que separa a Portugal de España.
- c. el toro atacó repentinamente al torero.
- d. mientras esperaba el resultado del examen experimentó un sentimiento de
agitación y de intranquilidad.

9. Escribe la palabra **DORNER** al lado del ejemplo que le corresponda:

- a. las madres se encargan de advertir a sus hijos de los peligros a los que se
pueden enfrentar.
- b. el jefe tenía muchas responsabilidades, por lo que pasó algunas a sus empleados.
- c. unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.
- d. el estudiante no cumplió con las normas del curso.

10. Escribe la palabra **LEIVER** al lado del ejemplo que le corresponda:

- a. la reforma educativa es un asunto que ha provocado muchas discusiones en
España.
- b. las madres se encargan de advertir a sus hijos de los peligros a los que se
pueden enfrentar.
- c. ese joven les falta el respeto a sus padres y a sus profesores.
- d. el jefe tenía muchas responsabilidades, por lo que pasó algunas a sus empleados.

11. Escribe la palabra **BARMIL** lado del ejemplo que le corresponda:

- a. un anuncio comercial puede ser una trampa que logre engañar a muchas personas.
- b. después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.
- c. aprender a redactar correctamente es una habilidad básica para cualquier estudiante.
- d. la reforma educativa es un asunto que ha provocado muchas discusiones en España.

12. Escribe la palabra **BRADEL** al lado del ejemplo que le corresponda:

- a. un anuncio comercial puede ser una trampa que logre engañar a muchas personas.
- b. aprender a redactar correctamente es una habilidad básica para cualquier estudiante.
- c. después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.
- d. ese joven les falta el respeto a sus padres y a sus profesores.

13. Escribe la palabra **SALGOR** al lado del ejemplo que le corresponda:

- a. cuando lo insultaron experimentó un sentimiento que le hizo perder la calma.
- b. los viajeros cruzaron la línea que separa a España de Portugal.
- c. mientras esperaba el resultado del examen experimentó un sentimiento de agitación y de intranquilidad.
- d. el toro atacó repentinamente al torero.

14. Escribe la palabra **TARJAL** al lado del ejemplo que le corresponda:

-----a. unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.

-----b. trató inútilmente de evitar el accidente.

-----c. ese joven les falta el respeto a sus padres y a sus profesores.

-----d. la reforma educativa es un asunto que ha provocado muchas discusiones en
España.

15. Escribe la palabra **PENTIR** al lado del ejemplo que le corresponda:

-----a. el jefe tenía muchas responsabilidades, por lo que pasó algunas a sus empleados.

-----b. el estudiante no cumplió con las normas del curso.

-----c. trató inútilmente de evitar el accidente.

-----d. ese joven les falta el respeto a sus padres y a sus profesores.

16. escribe la palabra **GEIROL** al lado del ejemplo que le corresponda:

-----a. el estudiante no cumplió con las normas del curso.

-----b. las madres se encargan de advertir a sus hijos de los peligros a los que se
pueden enfrentar.

-----c. un anuncio comercial puede ser una trampa que logre engañar a muchas
personas.

-----d. trató inútilmente de evitar el accidente.

17. Escribe la palabra **TEIFOR** al lado del ejemplo que le corresponda:

-----a. aprender a redactar correctamente es una habilidad básica para cualquier estudiante.

-----b. un anuncio comercial puede ser una trampa que logre engañar a muchas personas.

-----c. unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.

-----d. el jefe tenía muchas responsabilidades, por lo que pasó algunas a sus empleados.

18. Escribe la palabra **SOSTRO** al lado del ejemplo que le corresponda:

-----a. el acusado pidió insistentemente que lo perdonaran.

-----b. el comunismo es el ideal que une a los miembros del Partido Comunista.

-----c. los viajeros cruzaron la línea que separa a Portugal de España.

-----d. gran cantidad de personas asiste a los conciertos del grupo musical que está de moda.

19. Escribe la palabra **FLEINE** al lado del ejemplo que le corresponda:

-----a. el toro atacó repentinamente al torero.

-----b. el deseo de ganar mucho dinero lo llevó a cometer varios delitos.

-----c. el culpable del asesinato cumplió una condena extensa.

-----d. el comunismo es el ideal que une a los miembro del Partido Comunista.

20. Escribe la palabra **ZULVAR** al lado del ejemplo que le corresponda:

-----a. el estudiante no cumplió con las normas del curso.

-----b. después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.

-----c. trató inútilmente de evitar el accidente.

-----d. unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.

APÉNDICE 6

Método de oraciones

1. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **TRELFA** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: Cuando llegaste al colegio por primera vez, ¿sentiste **Trelfa**? Explica.

2. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **TRILEN** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: ¿Has sido alguna vez víctima de un **TRILEN**? Explica.

3. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **LUENDA** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: EL deseo de obtener siempre más de lo que ya tenemos, ¿se puede considerar **LUENDA**? Explica.

4. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **LEIVER** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: ¿Crees que muchas madres exageran cuando tratan de **LEIVER** a sus hijos ante algunas situaciones de la vida? ¿Por qué?

5. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **TARJAL** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: Cuando trabajas y no consigues los resultados esperados, ¿crees que trabajaste **TARJAL**? ¿Por qué?

6. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **DORNER** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: ¿Se justifica que un estudiante pretenda **DORNER** todos los trabajos que tiene que hacer para sus clases? Explica.

7. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **FAULEZ** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: ¿Qué **FAULEZ** siguen los miembros del Partido Comunista?

8. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **ZUMBRE** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: Cuando estás esperando el resultado de un examen, ¿sientes **ZUMBRE**? Explica.

9. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **PRONFE** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: Cuando una persona comete un abuso o un atropello, ¿sientes **PRONFE**? Explica.

10. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **FLEINE** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: ¿Qué **FLEINE** le impondrías a una persona que resulte culpable del asesinato de un niño?

11. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **CIENGE** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: ¿Has sido parte de una **CIENGE** en algún acontecimiento deportivo o musical? Explica.

12. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **PENTIR** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: ¿Crees que cuando un jefe está muy cargado de responsabilidades debe **PENTIR** algunas a sus empleados?

13. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **TEIFOR** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: ¿Crees que aprender a redactar correctamente es una técnica **TEIFOR** para todos los estudiantes? ¿Por qué?
14. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **ZULVAR** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: ¿Ha tratado alguien de **ZULVARTE** a cometer algún delito grave? Explica.
15. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **SOSTRO** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: Cuando te encuentras en un apuro, ¿recurre al **SOSTRO** para que te ayuden? Explica.
16. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **SALGOR** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: ¿Qué países que estén divididos por un **SALGOR** puedes nombrar?
17. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **CASDEL** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: ¿Conoces a alguien que después de haber sufrido un accidente haya quedado **CASDEL**? Explica.
18. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **BARMIL** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: ¿Crees que la legalización del aborto se puede considerar **BARMIL**? ¿Por qué?
19. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **GEIROL** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: ¿Crees que un anuncio comercial se puede considerar **GEIROL**?

20. Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **BRADEL** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: ¿Crees que a un joven que les falta el respeto a sus padres y a sus profesores se le puede considerar **BRADEL**? ¿Por qué? Explica.

APÉNDICE 7
MODELO DE HOJA DE PROGRESO

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. barmil																				
2. bradel																				
3. casdel																				
4. cienge																				
5. dorner																				
6. faulez																				
7. fleine																				
8. geirol																				
9. leiver																				
10. luenda																				
11. pentir																				
12. pronfe																				
13. salgor																				
14. sostro																				
15. tarjal																				
16. teifor																				
17. trelfa																				
18. trilen																				
19. zulvar																				
20. zumbre																				

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. barmil	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S						
2. bradel	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S						
3. casdel	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S						
4. cienge	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S						
5. dorner	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S						
6. faulez	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S						
7. fleine	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S						
8. geirol	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S						
9. leiver	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S						
10. luenda	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S						
11. pentir	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S	S						
12. pronfe	N	N	S	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S						
13. salgor	N	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S						
14. sostro	N	N	N	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S						
15. tarjal	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S	S						
16. teifor	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S						
17. trelfa	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S	S						
18. trilen	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S						
19. zulvar	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S						
20. zumbre	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S						

