

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,

Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Algunas observaciones sobre la disponibilidad léxica en estudiantes itálofonos de español

Florencio del Barrio de la Rosa

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract In the last decades vocabulary teaching has obtained a special relevance in the field of Spanish as Foreign Language (ELE). One problem remains the delimitation and grading of vocabulary. Studies on Lexical Availability may provide us with some insights in vocabulary teaching planning. Available words, differently from frequent words, are related to a semantic domain (thematic words) and depend on the communicative goals of students. The research about Lexical Availability conducted at Ca' Foscari University Venice is the first one wholly applied to Italian students of Spanish and the first one carried out in Italy. The ways in which this kind of research on vocabulary may contribute to the teaching / learning of Spanish are many, as well as they may increase our knowledge of the organization of the mental lexicon, the storage and retrieving of words and the influence of psycho-social factors, attitudes and motivation on vocabulary learning.

Sumario 1 Presentación. – 2 Hacia un diccionario de léxico disponible en Italia. – 2.1 La muestra. – 2.2 La encuesta. – 3 Comentario de algunos resultados. – 3.1 Caudal léxico de los estudiantes itálofonos de español. Análisis cuantitativo. – 3.2 La motivación y el aprendizaje del léxico. – 3.3 La organización del léxico (los pares léxicos). – 4 Conclusiones.

Keywords Lexical availability. Vocabulary. Spanish as foreign language.

1 Presentación

El léxico disponible se define como el «caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada» (López Morales 1999, p. 11). A diferencia del léxico frecuente, el léxico disponible se caracteriza por ser temático, es decir, estar asociado a un campo semántico ('centro de interés') determinado y, en este sentido, acotado, pero al mismo tiempo relevante. En efecto, entre las palabras de mayor frecuencia, no se encuentran palabras conocidas y de uso común. Si se echa una ojeada a las veinte palabras más frecuentes del español, tomadas de las listas de frecuencias del Corpus de referencia del español actual (RAE, en red) (1. 'de', 2. 'la', 3. 'que', 4. 'el', 5. 'en', 6. 'y', 7. 'a', 8. 'los', 9. 'se', 10. 'del', 11. 'las', 12. 'un', 13.

‘por’, 14. ‘con’, 15. ‘no’, 16. ‘una’, 17. ‘su’, 18. ‘para’, 19. ‘es’, 20. ‘al’),¹ se constata su naturaleza gramatical (artículos, conjunciones, preposiciones, pronombres, etc.), su contenido abstracto (verbo ‘ser’) y, especialmente, su carácter ‘atemático’.² Esto último resulta relevante, en cuanto al no estar conectadas a ningún campo particular, las palabras atemáticas no pueden satisfacer necesidades concretas de comunicación.

En las últimas décadas la enseñanza y el aprendizaje del léxico en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) ha alcanzado un amplio desarrollo entre los expertos y lingüistas aplicados a la didáctica de nuestra lengua.³ Aún queda mucha tarea por hacer, pero los avances han sido notorios. En este creciente interés por la adquisición del léxico en lengua extranjera y su organización, los estudios sobre disponibilidad léxica, que se han desarrollado de manera exponencial en el mundo hispánico, tanto en Hispanoamérica como, especialmente, en España,⁴ pueden echar una mano preciosa. Y las aplicaciones de estos trabajos se han ampliado a disciplinas como la psicolingüística, la sociolingüística, la dialectología y la etnolingüística.⁵

Sigue siendo, sin embargo, la didáctica de la lengua, tanto materna como extranjera, el objetivo primordial de estos estudios y el campo donde pueden aportar mayores conocimientos. No en vano los primeros estudios de disponibilidad léxica nacieron en Francia a mediados del siglo pasado con un claro objetivo didáctico: la enseñanza del francés a los ciudadanos

1 Las siguientes veinte no modifican en mucho la lista anterior: 21. ‘lo’, 22. ‘como’, 23. ‘más’, 24. ‘o’, 25. ‘pero’, 26. ‘sus’, 27. ‘le’, 28. ‘ha’, 29. ‘me’, 30. ‘si’, 31. ‘sin’, 32. ‘sobre’, 33. ‘este’, 34. ‘ya’, 35. ‘entre’, 36. ‘cuando’, 37. ‘todo’, 38. ‘esta’, 39. ‘ser’, 40. ‘son’.

2 Los términos ‘temático’/‘atemático’ se introducen a partir del trabajo clásico de Michéa (1953) para dar cuenta precisamente del tipo de contenido y de finalidad comunicativa que presentan las palabras disponibles frente a las frecuentes.

3 Señalo el año de 2004, con la publicación del número monográfico de la revista *Carabela*, dedicado a *la enseñanza de léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera*, y la celebración del XV congreso ASELE *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: Deseo y realidad*, como año inaugural de este interés, aunque sin duda se podría retrotraer a la década de los años 90 del siglo pasado (Ainciburu 2014).

4 El interés que los estudios sobre disponibilidad léxica han despertado en los países de habla española y el desarrollo de esta línea de investigación se deben al impulso del Proyecto panhispánico sobre disponibilidad (sobre este proyecto, véase la información de la página <http://www.dispolec.com>).

5 Una buena muestra interdisciplinaria de las aplicaciones que la noción de disponibilidad puede tener está en el volumen editado por Arnal (2008). Respecto a la influencia del entorno cultural en el léxico disponible del grupo de estudio y, por tanto, con consecuencias psicolingüísticas y etnolingüísticas, no me resisto a comentar los resultados del centro de interés ‘Medios de transporte’ en UNIVE. Si las 10 primeras palabras en disponibilidad no suponen grandes diferencias con las de otros estudios, en las 10 siguientes encontramos con especial relevancia medios de transporte marítimos: ‘barca’ (rango 14; índice de disponibilidad 0,06122), ‘nave(s)’ 15; 0,05953, ‘crucero(s)’ 16; 0,04044 y ‘góndola(s)’ 18; 0,03285.

de los territorios que configuraban la *Union française* (muchos de ellos ya países independientes cuando se concluye el proyecto en 1964) y la difusión de la lengua gala como lengua de comunicación.⁶ Cada vez son más numerosos, si bien todavía escasos, los trabajos sobre la disponibilidad léxica en ámbito de ELE (en particular, destaco aquí Carcedo 2000, Samper 2002).

Una de las preguntas básicas acerca de la enseñanza del léxico se refiere a la cantidad y la delimitación del vocabulario: «Es difícil determinar qué elementos léxicos debe aprender un alumno de español/LE, qué nivel de cantidad y de calidad debe intentar conseguirse en el dominio de esas expresiones, cómo se los capacitará para ello» (Baralo 2007, p. 386). Algunos lingüistas han encontrado una posible respuesta a este interrogante en los trabajos de disponibilidad léxica: «La noción de 'léxico disponible', es decir, aquel que un hablante en un contexto comunicativo concreto usa más frecuentemente puede servir de delimitación de qué vocabulario enseñar» (Romero 2008, p. 23).⁷

En el ámbito de la enseñanza de ELE en Italia no se ha desarrollado, hasta donde sé, ningún estudio amplio sobre la disponibilidad léxica de los alumnos itálofonos. Dada esta ausencia, me propuse realizar, con la ayuda inestimable de dos estudiantes de la Universidad Ca' Foscari de Venecia (Michaela Vann y Giorgia Agnoletto), un estudio que investigara el caudal léxico de los estudiantes itálofonos de español en distintos niveles y contextos de aprendizaje. El objetivo de estas breves páginas no es otro que presentar el proyecto de un diccionario de léxico disponible en estudiantes itálofonos de español y alguna de sus múltiples aplicaciones. Además de esta introducción, el trabajo consta de dos partes: la primera (§ 2) se exponen las características de los informantes y de la encuesta; la segunda (§ 3) comenta alguno, entre los muchos posibles, de los resultados de la investigación. Se cierra con unas conclusiones breves.

2 Hacia un diccionario de léxico disponible en Italia

Para el estudio de la disponibilidad léxica en Italia, hemos seguido en gran medida los criterios propuestos para el proyecto panhispánico (ver nota 4 más arriba), aunque el nuestro no se integre en él. Se enlaza más bien con los trabajos que se han desarrollado en ámbito de ELE.

6 Un excelente panorama de los inicios de los estudios de la disponibilidad léxica, ligados a los intereses geopolíticos y a la expansión colonial de un país y su lengua, se encuentra en la introducción de López Morales (1999). Sobre los inicios y el desarrollo de los estudios de disponibilidad, también pueden consultarse, entre otros, López Morales (1995) y, recientemente, Paredes (2012).

7 Resulta de una enorme perspicacia y de enorme utilidad teórica y metodológica en este sentido el trabajo de Bartol (2010). Insiste en la misma dirección Palapanidi (2012).

2.1 La muestra

Los informantes para el estudio de la disponibilidad léxica en Italia se encuadran en tres grandes grupos. El primer grupo (LICEO) está formado por 49 estudiantes preuniversitarios de un instituto público de educación secundaria (Liceo A. Gritti), ubicado en la localidad veneciana de Mestre. Se trata de alumnos del curso de español matriculados en el primer y cuarto año de la *Superiore* y con una edad comprendida entre los 14-15 años y los 17-18 años. El segundo grupo (Bilingües) está constituido por 16 informantes de origen hispanoamericano y, por lo tanto, de una competencia materna de la lengua española con grados distintos de bilingüismo. Los informantes de este grupo son estudiantes de institutos técnicos de la ciudad de Venecia (ITTS F. Algarotti (4), ITTS A. Gritti (6), IIS Luzzatti (1), ITIS Pacinotti (2) y Liceo Statale Stefanini (3)) y de distintas nacionalidades (chilena, colombiana, dominicana, española, italiana, mexicana y peruana) y países de nacimiento (Chile (2), Colombia (4), Italia (7), México (1), Perú (1), República Dominicana (1)). El tercer y último grupo (UNIVE) lo forman 68 estudiantes de la Universidad Ca' Foscari de Venecia, matriculados en los cursos de primero y tercero del grado de *Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio* y asistentes a las asignaturas *Lingua Spagnola 1* y *Lingua Spagnola 3*. Las edades de los informantes van de los 19 a los 27 años. En definitiva, los tres grupos constituyen una amplia muestra de 133 informantes, lo que otorga validez y consistencia a los resultados.

Además de factores motivacionales y actitudinales, de los que se hablará en el subapartado siguiente, el estudio tiene en cuenta variables extralingüísticas; algunas de ellas, como el sexo, la edad o el país de nacimiento, son comunes a los tres grupos; otras, como el conocimiento previo de la lengua, el tipo de actitudes o los años de residencia en Italia, se deben a las particularidades de uno de los grupos. Por supuesto, cada uno de los grupos constituye en sí mismo un factor que puede considerarse: se trata, en cuanto al nivel de estudio, de estudiantes preuniversitarios frente a estudiantes universitarios y, en cuanto a la lengua materna, de estudiantes extranjeros frente a hablantes nativos.

La división de la muestra según los factores extralingüísticos queda recogida en la tabla 1:

Tabla 1. Variables extralingüísticas de los tres grupos

Grupo	Variable
LICEO	Sexo: mujer (40) / varón (9) Edad: 14-15 años (24) / 17-18 años (23) / 19 o más (2) Curso: 1ª Superiore (24) / 4ª Superiore (25) País de nacimiento: Italia (42) / Otro (7)
Bilingües	Sexo: mujer (12) / varón (4) Edad: 14-15 años (5) / 16-17 años (6) / 18-19 años (4) / 20 o más (1) País de nacimiento: Italia (7) / otro (9)* Años en Italia: Siempre (8), más de 5 años (6), 5 años (1), menos de 5 años (1). Nacionalidad: chilena (2), colombiana (3), dominicana (1), italiana (8), mexicana (1), peruana (1) País de nacimiento (Padre): Colombia (3), Italia (9), México (1), Perú (2), Uruguay (1). País de nacimiento (Madre): Argentina (1), Chile (1), Colombia (3), Cuba (1), España (2), Italia (2), México (1), Perú (2), República Dominicana (1), Venezuela (1)
UNIVE	Sexo: mujer (52) / varón (16) Edad: 19-20 años (27) / 21-22 años (26) / 23-24 años (7) / 25-26 años (1) / 27 o más (7). Curso: Español 1 (48) / Español 3 (20) Conocimientos previos de español:** sí (38) / no (30) País de nacimiento: Italia (59) / otro (9)

* El cuestionario pregunta también acerca de la nacionalidad de los informantes (chilena (2), colombiana (3), dominicana (1), italiana (8), mexicana (1), peruana (1); dos de los informantes tienen doble nacionalidad (italiana-española, italiana-mexicana)) y la de los padres (nacionalidad del padre: colombiana (3), italiana (9), mexicana (1), peruana (2), uruguay (1); nacionalidad de la madre: argentina (1), chilena (1), colombiana (3), cubana (1), dominicana (1), española (2), italiana (2), mexicana (1), peruana (2), venezolana (1); uno de los informantes no da ninguna indicación sobre la nacionalidad de la madre). Estas informaciones no se consideran como variables.

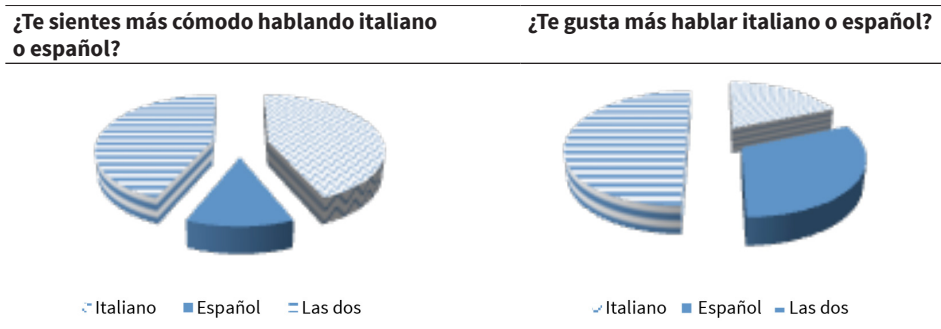
** La pregunta concreta del cuestionario dice: '¿Has estudiado español antes de entrar en la universidad?'

2.2 La encuesta

Las pruebas se realizaron en los meses de abril y mayo de 2014 durante las horas de clase de los respectivos grupos. Para los grupos de LICEO y UNIVE la encuesta estaba dividida en tres partes: la primera parte correspondía a la prueba para la obtención del listado de palabras; la segunda quería descubrir la actitud con la que los alumnos itálofonos se enfrentan al estudio del español; la última recogía los datos personales. Para el grupo de los informantes bilingües, la encuesta se compuso en modo diferente. Además de la prueba para la obtención del léxico disponible, idéntica a las anteriores, la encuesta contenía una parte dedicada a recoger tanto los datos personales como el grado de identidad de estos hablantes con el

español y otra dedicada a los ámbitos de uso de ambas lenguas.⁸ El sentimiento de identidad de los hablantes bilingües se midió con preguntas del tipo ‘¿crees que hablas español mejor que italiano?’, ‘¿te sientes más cómodo hablando italiano o español?’, ‘¿te gusta más hablar italiano o español?’ o ‘¿qué equipo de fútbol quieres que gane el mundial de Brasil 2014?’. En el gráfico 1 se recogen los datos de alguna de estas preguntas y se pone en evidencia, en primer lugar, la mayor competencia de estos informantes en italiano (7/16 se sienten más cómodos en esta lengua) y, en segundo lugar, su actitud positiva hacia la lengua española (5/16 dicen apreciarla más). Por encima de estos datos, destaca la identidad con su naturaleza bilingüe, pues 7/16 se sienten tan cómodos en italiano como en español y 8/16 estiman ambas lenguas.

Gráfico 1. Resultados a las preguntas sobre identidad lingüística en informantes bilingües



Para el estudio de los ámbitos de uso, se les realizaban preguntas sobre los interlocutores con los que hablaban una lengua u otra, sobre los espacios y la frecuencia de empleo de cada una de las lenguas, qué lengua consideraban más importante para encontrar trabajo o sobre sus preferencias a la hora de leer, escuchar música o ver la televisión. Los resultados a la pregunta ‘¿con qué frecuencia hablas español al día?’ quedan recogidos en el gráfico 2, donde se muestra el limitado uso que estos jóvenes hacen del español, pues 9/16 dicen hablarlo menos de 3 horas al día.

8 La encuesta también contenía una parte donde se proponía un estímulo visivo, una imagen, en lugar del estímulo verbal (‘centro de interés’). Esta prueba no se ha llegado a analizar.

¿Con qué frecuencia hablas español al día?

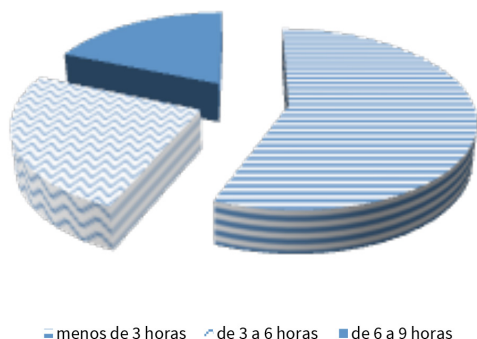


Gráfico 2. Resultados sobre la frecuencia de uso del español

Para obtener el listado de palabras, a los alumnos se les entregó un cuadernillo compuesto por ocho páginas; en cada una aparecían dos de los dieciséis campos temáticos (centros de interés) por los que se les preguntaba, distribuidos en dos cuadros. El campo se encontraba en primer lugar, y seguía una serie de huecos numerados (de 1 a 45) en los que los estudiantes debían anotar las respuestas. Como es habitual en las pruebas de disponibilidad léxica, se pedía a los informantes que escribieran, en dos minutos, todas las palabras que les vinieran a la mente sobre el tema propuesto.

Para los grupos preuniversitario y universitario, la encuesta comprendía también una parte sobre la motivación⁹ que llevaba a los estudiantes a estudiar español. Se trata de un test de actitudes conformado por quince preguntas para medir las actitudes instrumentales, las integrativas y la valoración sobre la dificultad del español como lengua extranjera; aspecto psicoafectivo fundamental (y, sin embargo, nunca investigado directamente) en el estudio de lenguas afines. Se pedía a los informantes que expresaran su acuerdo sobre una serie de afirmaciones (tabla 2) en una escala de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 6 (Totalmente de acuerdo). Respecto a la facilidad del español como lengua extranjera, la media de las respuestas baja un punto de los alumnos preuniversitarios (4,73) a los universitarios (3,79). Estas puntuaciones manifestarían el cambio de actitud que se produce entre los estudiantes del *liceo* a la universidad, pues los preuniversitarios, frente a los universitarios, están muy de acuerdo con la idea de que el español se aprende fácilmente, idea que no se correlaciona con el caudal léxico de este grupo.

⁹ Para una introducción a este tema y su influencia en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras, baste citar por ahora Lorenzo 2006.

Tabla 2. Actitudes instrumentales, actitudes integrativas y facilidad. Preguntas

Actitudes instrumentales
3. Quiero aprender español para encontrar un buen trabajo
6. Estudio español porque es una lengua internacional
7. Saber español es fundamental para ganar dinero en el mundo actual
10. Las personas que hablan español ganan más dinero
12. El español tiene mucha importancia en la sociedad de hoy
13. Estudio español sólo para aprobar los exámenes
15. Las personas que hablan español tiene más éxito social y profesional
Actitudes integrativas
1. Si tengo hijos, me gustaría que estudiaran español
2. Quiero aprender español para entender mejor la cultura española e hispanoamericana
4. Estudio español para hacer nuevos amigos hispanohablantes
8. Prefiero escuchar música en español que en otro idioma
9. Me gustaría casarme con un/a hispanohablante
11. El español es la lengua extranjera que más me gusta
14. Las personas que hablan español me resultan más simpáticas
Facilidad
5. El español es una lengua fácil de aprender

En nuestro estudio, hemos eliminado los italianismos, que analizaremos en otro lugar. Se trata de una decisión discutible, que se debe al deseo de investigar exclusivamente el léxico español. Sin duda alguna, la inclusión de los italianismos en el léxico disponible habría tenido una gran importancia para la enseñanza de español en Italia, al ser una estrategia fundamental de aprendizaje y de comunicación.¹⁰ En efecto, la informante UNIVE060, una estudiante del curso de *Lingua Spagnola 3*, altamente motivada para aprender español (con una puntuación media de 4 en las actitudes instrumentales y de 6 en las integrativas y que considera el español una lengua fácil de aprender), presenta una desconcertante cantidad de italianismos en todos los centros de interés (01CUE 'vida', 'miento', 02ROP 'ábito', 03CAS 'soto', 06MES 'toalla', 07COC 'horno microonde', 'frizer', 'hirvidor', 09ILU 'frizer', 'cámino', 'termos', 10CIU 'palacios', 11CAM 'animales selváticos', 'lupos', 'solitud', 12TRAN 'escáfo', 13TRAB 'bañar flores y plantas', 15JUE 'jugar de azár', 16PRO 'enseñante', 'emprendedor', 'capitano'). Esta alta presencia de italianismos en una estudiante motivada y con una desarrollada competencia léxica confirma, una vez más, cómo los estudiantes más capacitados emplean estas interferencias como estrategias para resolver problemas comunicativos.

La encuesta indaga sobre dieciséis centros de interés, que coinciden con los del Proyecto Panhispánico, que a su vez sigue fiel, con ligeras

¹⁰ Sin contar que el análisis de la disponibilidad de extranjerismos ocupa un puesto principal en las líneas de investigación sobre léxico disponible (baste citar, entre otros muchos, Moreno Fernández 2007 y Castañer 2008).

variaciones, a los campos asociativos de los primeros estudios franceses sobre disponibilidad: 1. Partes del cuerpo (01CUE), 2. La ropa (02ROP), 3. Partes de la casa (sin muebles) (03CAS), 4. Los muebles de la casa (04MUE), 5. Alimentos y bebidas (05ALI), 6. Objetos colocados en la mesa para la comida (06MES), 7. La cocina y sus utensilios (07COC), 8. La escuela (muebles y materiales) (08ESC), 9. Iluminación y medios de refrigeración y calefacción (09ILU), 10. La ciudad (10CIU), 11. El campo (11CAM), 12. Medios de transporte (12TRAN), 13. Trabajos del campo y el jardín (13TRAB), 14. Los animales (14ANI), 15. Juegos y distracciones (15JUE) y 16. Profesiones y oficios (16PRO).¹¹

3 Comentario de algunos resultados

Las conclusiones y los resultados que se pueden obtener de una investigación sobre léxico disponible podrían ser innumerables, pues cada investigador puede enfocar un aspecto distinto, la influencia de cada variable puede ser analizada con distintos grados de profundidad y cada centro de interés estudiado y comparado desde diferentes perspectivas. En este apartado comentaré brevemente algunos resultados del estudio sobre la disponibilidad léxica de estudiantes italo-fonos de español y me centraré, entre las diversas posibilidades, en tres ámbitos: el caudal léxico de cada grupo, la influencia de la motivación en el aprendizaje del léxico y, por último, la organización del léxico en los estudiantes. Mi intención ahora no es sacar conclusiones, mucho menos, definitivas, sino presentar en qué medida la disponibilidad léxica puede contribuir a la enseñanza del léxico, poniendo en relación, por ahora, la cantidad de palabras conocidas con distintas variables (§ 3.1), entre ellas las motivacionales (§ 3.2), y a la organización del lexicón mental de los estudiantes (§ 3.3).

3.1 Caudal léxico de los estudiantes italo-fonos de español. Análisis cuantitativo

Un primer acercamiento a la disponibilidad léxica debe ser siempre de carácter cuantitativo. Ya este primer análisis deja entrever algunas correlaciones que merecería la pena seguir investigando. En la tabla 3 se

¹¹ Bartol (2010, p. 95) demuestra la correspondencia entre estos dieciséis centros de interés y las áreas temáticas propuestas en el Marco Común de Referencia Europeo. Esta correspondencia reivindica el método tradicional de investigar la disponibilidad léxica, que no impide, por otra parte, que se introduzcan (como en efecto se hace) nuevos centros de interés, destinados sobre todo a elicitación un mayor número de verbos, adjetivos o nombres abstractos, clases gramaticales con baja frecuencia en este tipo de estudio.

presentan algunos datos cuantitativos de la encuesta sobre disponibilidad léxica en los tres grupos de nuestro estudio. Disponemos de más de quince mil palabras, lo que supone una cantidad considerable para sacar conclusiones sobre la adquisición de léxico de estudiantes de ELE, en particular, en el ámbito italiano.

Tabla 3. Índices cuantitativos en los tres grupos

	Palabras totales	Palabras diferentes*	Palabras por informante
LICEO	3754	506	76,61
Bilingües	2230	1023	139,38
UNIVE	9923	1802	145,93
Total	15097	3331	119,6

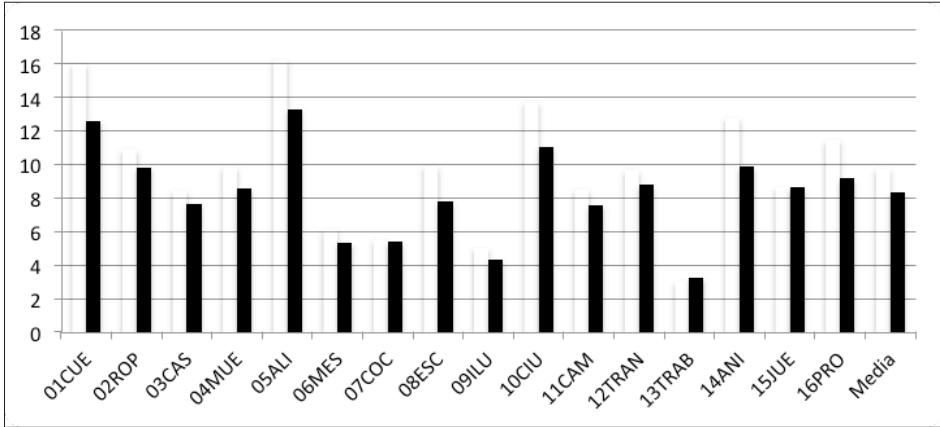
* En los estudios de disponibilidad léxica se denomina ‘vocablo’ a las palabras diferentes. Así las cincuenta y ocho apariciones de ‘mesa’ en el centro de interés 04MUE, el término más disponible en este campo, se cuentan como tantas palabras, pero como un único vocablo.

Lo primero que llama la atención de los datos de la tabla 3 es que los estudiantes universitarios actualizan de media seis palabras más que los estudiantes bilingües, con competencia materna de español pero, por lo general, sin instrucción formal en esta lengua.¹² Lo segundo: que el promedio de palabras por informante crece (casi se duplica) del nivel preuniversitario al universitario.

También desde un punto de vista cualitativo se observan diferencias entre el grupo preuniversitario y el universitario. Se comprueba que la competencia léxica depende estrechamente del conocimiento del mundo (saber declarativo). En efecto, palabras vinculadas a la cultura de los países hispanoamericanos y a la experiencia de los informantes adquieren índices de disponibilidad más altos en los estudiantes universitarios. A modo de ilustración, en el centro de interés 05ALI los estudiantes universitarios tienen más disponibles palabras como ‘paella’ (20; 0,13108), ‘gazpacho’ (62; 0,04) o ‘tapas’ (42; 0,06668) que los preuniversitarios (‘paella’ 22; 0,10262 / ‘gazpacho’ 65; 0,01368 / ‘tapas’ 73; 0,00681) o actualizan términos ausentes en el listado de estos, como, p. ej., ‘guacamole’ (84; 0,02208) o ‘cubata’ (118; 0,01232).

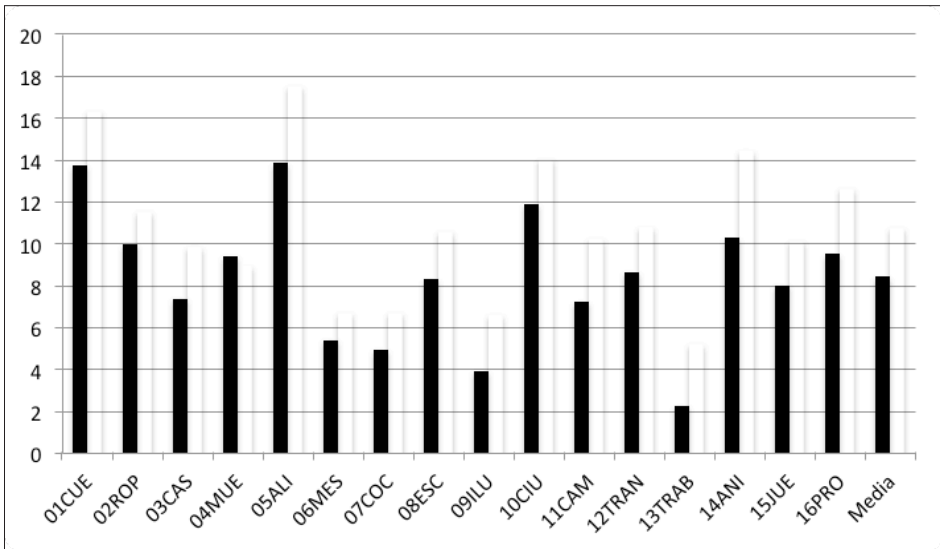
¹² Este hecho explica que los inmigrantes hispanohablantes en Italia superen en número de palabras por informante a los inmigrantes no hispanohablantes en España en todos los centros de interés menos el 09ESC (La escuela: muebles y materiales) (para el estudio de los inmigrantes escolares en España, Jiménez Berrio 2013).

Gráfico 3a. Palabras por informante según estudios anteriores en UNIVE



Las columnas rayadas representan los informantes con estudios previos de español; las sólidas, los que no han estudiado previamente.

Gráfico 3b. Palabras por informante según curso en UNIVE



Las columnas rayadas representan los estudiantes de 3º; las sólidas, los de 1º.

Si centramos la atención en el grupo de estudiantes universitarios, un análisis cuantitativo de cada centro de interés pone de manifiesto que los estudiantes con conocimientos previos de español antes de matricularse en la universidad actualizan casi dos palabras más de media que los que no han estudiado anteriormente (9,750625 palabras frente a 8,32375 es la media por centro de interés en el gráfico 3a). Si atendemos al curso de estudio, el gráfico 3b corroboraría la intuición de que los de tercer año actualicen más palabras que los de primero (10,775 frente a 8,431875). Los datos cuantitativos, como en cualquier estudio empírico, permiten comprobar ideas preconcebidas (p. ej., el peso de los estudios anteriores en la competencia lingüística de los estudiantes universitarios), pero merecería la pena investigar también qué factores pueden explicar las diferencias cuantitativas por centro de interés.

3.2 La motivación y el aprendizaje del léxico

Una de las innovaciones de nuestro estudio se encuentra en el análisis de las actitudes lingüísticas y las motivaciones de los estudiantes venecianos para el aprendizaje de español. Un estudio similar, por lo que se me alcanza, no se había emprendido en la lingüística contrastiva en ámbito italiano-español. Sin embargo, no solo hemos medido las actitudes, sino que además hemos comprobado cómo los aspectos psicoafectivos influyen en el aprendizaje del léxico. Los datos cuantitativos de UNIVE pueden verse en los siguientes gráficos:

Gráfico 4a. Promedio de palabras según actitud instrumental

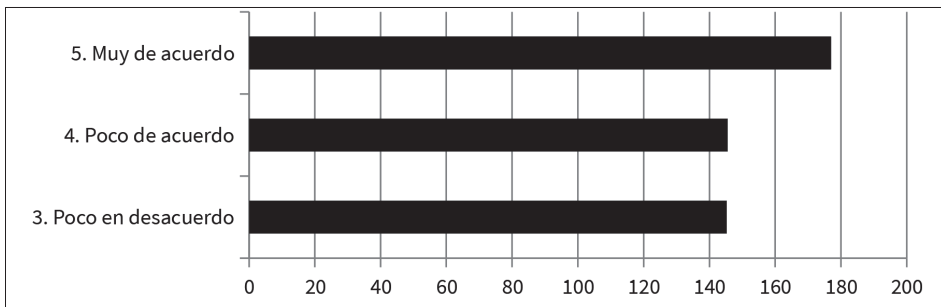


Gráfico 4b. Promedio de palabras según actitud integrativa

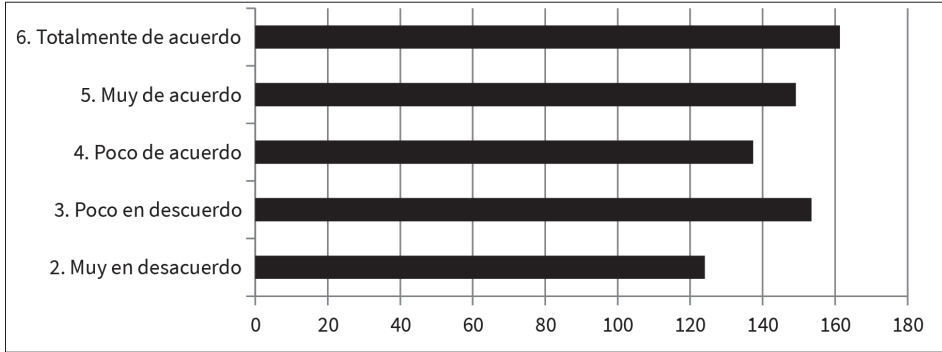
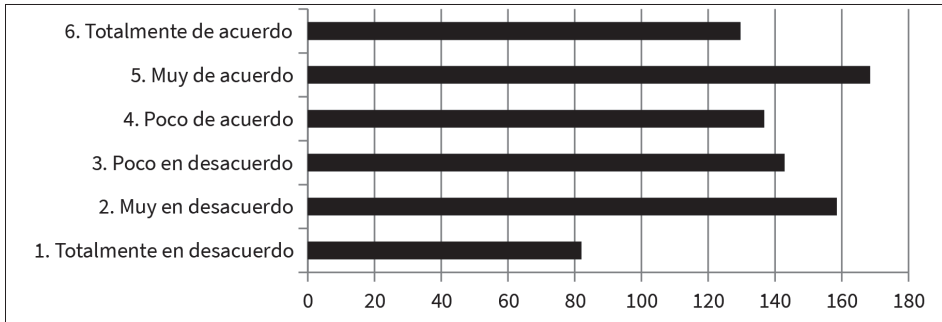


Gráfico 4c. Promedio de palabras según facilidad



El gráfico 4a muestra que los estudiantes con una actitud instrumental (estudian español para encontrar un buen trabajo o superar el examen) presentan un promedio de casi 180 palabras. Si se comparan los datos de este gráfico con los del gráfico 4b, se puede concluir que la motivación práctica lleva a un mayor conocimiento léxico, pues los alumnos con actitudes integrativas fuertes apenas superan las 160 palabras de promedio.

Otro de los resultados que convendrá atender en profundidad es la relación entre la facilidad que los alumnos atribuyen a la lengua extranjera de estudio (en nuestro caso, el español) y el aprendizaje efectivo. Para medir la afinidad entre italiano y español no sólo deben considerarse cuestiones genéticas y tipológicas, sino también aspectos psicológicos como la percepción de cercanía. A partir de las valoraciones por parte de los estudiantes de la afirmación ‘el español es una lengua fácil de aprender’ no puede extraerse ninguna conclusión definitiva, pero sí se puede abrir una línea metodológica para el estudio concreto de esta percepción. En efecto, el gráfico 4c pone de manifiesto que tanto los estudiantes que están muy de acuerdo con la afirmación mencionada como los que están

muy en desacuerdo presentan promedios similares y elevados (168,46 los primeros; 158,55 los segundos), por lo que la percepción de facilidad o dificultad de la lengua meta no influiría aparentemente. Ahora bien, si se comparan los promedios de los que consideran el español una lengua muy fácil de aprender frente a los de aquellos que consideran esta lengua como muy difícil, se observará que hay casi 50 palabras de diferencia a favor de los primeros. En conclusión, la percepción de facilidad del español sí parece tener algún efecto en el aprendizaje.

Es obvio que las correlaciones que los gráficos 4a-c manifiestan deberían reforzarse estadísticamente, pero también permiten conjeturar una influencia de los aspectos psicoafectivos en el desarrollo del conocimiento léxico, influencia que de otra manera no habría salido a la luz y que, en cualquier caso, resulta difícil de medir.

3.3 La organización del léxico (los pares léxicos)

Los estudios recientes sobre adquisición del léxico en ELE (Baralo 2005, 2007) destacan la función de las redes léxico-semánticas en el almacenamiento del vocabulario en estudiantes extranjeros,¹³ pero también en su aprendizaje. Las palabras se asocian unas con otras; estas asociaciones se establecen tanto en virtud de la forma léxica como en virtud de la cercanía conceptual.

El análisis de las redes asociativas que se establecen entre las palabras constituye el objetivo de investigaciones recientes, como la de Echeverría et al. (2008). Aquí quiero subrayar la trascendencia que, tanto para el aprendizaje como para el almacenamiento de las unidades léxicas, puede tener un tipo de asociación: los pares léxicos. Se trata de palabras que tienden a aparecer en secuencia inmediata en los listados de disponibilidad léxica, de modo que el primer miembro del par 'arrastra' al segundo, mostrando que estas palabras se almacenan en áreas cercanas. No extraña, por lo tanto, que en el centro de interés 14ANI la palabra 'perro' anticipe la palabra 'gato' en casi un 80% de las apariciones en el listado de los universitarios. La palabra estímulo (p. ej. 'mano') puede activar, en una proporción similar, otra palabra por diversos motivos, en los que merecería la pena profundizar. En 01CUE 'mano' va seguida de 'pie' en 18,2% de las apariciones y de 'brazo' en un 16,4%. Por supuesto, estas relaciones asociativas, sea en forma de redes sea en la más restringida de los pares léxicos, dependerán en gran medida de la naturaleza de los centros de interés y de su organización interna (Hernández Muñoz 2006).

13 También en hablantes nativos (Aitchison 1987).

La asociación léxica por pares parece influir, no solo en el almacenamiento del vocabulario y en su recuperación, sino también en su aprendizaje. Comparando los listados léxicos del centro de interés 14ANI de los grupos preuniversitarios y universitarios, se comprueba que los pares léxicos determinan los procesos cognitivos de los discentes, pero lo hacen, cuantitativa y cualitativamente, en modos distintos. En el grupo de los preuniversitarios la unidad 'vaca(s)' va seguida de 'caballo(s)' en un 28,6% de los casos, lo que demuestra una fuerte asociación entre ambos términos. El par 'vaca(s)' / 'caballo(s)' sigue vinculado en el grupo universitario, pero el porcentaje de apariciones secuenciales de ambos términos desciende a un 9,5%, que lo coloca, en cualquier caso, como el segundo par. Sorprende, sin embargo, que en el grupo más joven no se dé el par 'vaca(s)' / 'toro(s)'. La palabra 'toro' aparece actualizada en cinco informantes preuniversitarios (siete introducen 'vaca(s)'), pero en ningún caso sigue a 'vaca' ni la anticipa (en este grupo, 'toro' antecede a 'pájaro', 'gato', 'perro' y 'león'). En el nivel universitario, el par 'vaca(s)' / 'toro(s)' se actualiza en secuencia en un 33,4% de los casos (el par contrario 'toro(s)' / 'vaca(s)' se produce el 20,7%). Este breve comentario ilustra la importancia de los pares léxicos en la organización mental del vocabulario en los estudiantes extranjeros. Ahora bien, mientras en los preuniversitarios solo resulta significativo el par 'vaca(s)' / 'caballo(s)' (28,6%), en los universitarios emerge el par 'vaca(s)' / 'toro(s)' (33,4%) y, en segundo lugar, se mantiene el emparejamiento con 'caballo(s)' (9,5%). A falta de un análisis más profundo de estas diferencias, parece que en los estudiantes preuniversitarios prevalece una asociación de tipo conceptual (se pueden instituir semejanzas cognitivas entre ambos animales: tipo de animal, tamaño, constitución física); en los universitarios, en cambio, aunque los vínculos conceptuales se mantienen, ha ganado peso una relación puramente lingüística: el sustantivo 'vaca' va seguido de su heterónimo 'toro'.

4 Conclusiones

En estas breves páginas he presentado el proyecto del diccionario de léxico disponible en Italia. Se trata de un estudio que no se había emprendido hasta ahora y que sin duda alguna aportará una nueva perspectiva para la didáctica del léxico en ámbito itálico. Las aplicaciones y las posibilidades de la disponibilidad léxica son múltiples y, a pesar de los avances de esta línea de investigación y de la extensión a distintas disciplinas, muchas de ellas están aún por desarrollar. La bibliografía ha demostrado la utilidad que los diccionarios de disponibilidad pueden tener en la programación curricular de la enseñanza del léxico, en especial, por lo que concierne a la delimitación y la graduación del vocabulario. Sin embargo, se deben realizar estudios concretos en esta dirección.

Son muchas, pues, las líneas de investigación abiertas (el peso de las distintas variables en el desarrollo de la competencia léxica de los aprendientes, el desarrollo de esta competencia por niveles de enseñanza y, dentro de un mismo nivel, por áreas semánticas, el análisis cualitativo de cada variable y centro de interés, la delimitación de vocabulario según niveles, la organización mental del almacenamiento del léxico, etc.) y considero que nuestro proyecto puede realizar aportaciones importantes en cada una de ellas. Creo, en efecto, haber demostrado la trascendencia que nuestro diccionario de léxico disponible puede tener en la didáctica de ELE en Italia, campo al que nuestro homenajeado ha contribuido tanto.

Bibliografía

- Ainciburu, María Cecilia (2014). «El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos. ¿Existe el vocabulario rentable?» [en red]. *Signos ELE*, 8, pp. 1-18. Disponible en <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2087> (2015-06-27).
- Aitchison, Jean (1987). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Arnal Purroy, M. Luisa (ed.) (2008). *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Baralo, Marta (2005). «Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula». *Miscelánea*, 9, pp. 32-42.
- Baralo, Marta (2007). «Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas» [en red]. In: *Foro internacional: Aprender y enseñar léxico* (Múnich, 2007). Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2006-2007.htm (2015-06-27).
- Bartol Hernández, José A. (2010). «Disponibilidad léxica y selección del vocabulario». En: Castañer Martín, Rosa M.; Lagüéns Gracia, Vicente (eds.), *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M. Enguita Utrilla*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 85-107.
- Carcedo González, Alberto (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo de tres fases de adquisición)*. Turku: University of Turku.
- Castañer Martín, Rosa M. (2008). «Los extranjerismos en el léxico disponible de los jóvenes aragoneses». En: Castañer Martín, Rosa M.; Lagüéns Gracia, Vicente (eds.), *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M. Enguita Utrilla*. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico, pp. 51-74.
- CREA = RAE, Real Academia Española. *Corpus de referencia del español actual* [en red]. Disponible en <http://www.rae.es> (2015-05-18).
- Echeverría, Max; Vargas, Roberto; Ferreira, Roberto (2008). «DispoGrafo: una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones

- semánticas en el léxico disponible». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1), pp. 81-91.
- Hernández Muñoz, Natividad (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Jiménez Berrio, Felipe (2013). *Léxico disponible de inmigrantes escolares no hispanohablantes*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- López Morales, Humberto (1995). «Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente». *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 35, pp. 245-259.
- López Morales, Humberto (1999). *Léxico disponible en Puerto Rico*. Madrid: Arco Libros.
- Lorenzo, Franciso (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Michéa, René (1953). «Mots fréquents et mots disponibles: Un aspect nouveau de la statistique du langage». *Les langues modernes*, 47, pp. 338-344.
- Moreno Fernández, Francisco (2007). «Anglicismos en el léxico disponible de los adolescentes hispanos de Chicago». En: Potowski, Kim; Cameron, Richard (eds.), *Spanish in Contact: Policy, Social and Linguistic Inquiries*, 20 (398), pp. 41-58.
- Palapanidi, Kiriaki (2012). «La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico en LE». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3).
- Paredes García, Florentino (2012). «Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (4).
- Romero Gualda, M. Victoria (2008). *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Samper Padilla, José Antonio (1998). «Criterios de edición del léxico disponible». *Lingüística*, 10, pp. 311-333.
- Samper Hernández, Marta (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.

