

LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LÉXICA ADULTA: UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA Y LA ESPECIALIZACIÓN ACADÉMICA EN PREUNIVERSITARIOS

Natividad Hernández Muñoz
Universidad de Salamanca

RESUMEN

La formación académica previa al acceso al mundo profesional es uno de los factores ligados a la experiencia que modifican el conocimiento léxico de los hablantes de una lengua. Este trabajo analiza la competencia léxica de 97 alumnos preuniversitarios a través de una prueba de disponibilidad léxica para seis categorías semánticas en relación con la especialización académica que han tenido en educación secundaria y bachillerato (ciencias o letras). Los resultados obtenidos son interpretados a la luz de las teorías de desarrollo de la competencia léxica adulta y los factores sociales, estratégicos y metalingüísticos que en ella influyen.

PALABRAS CLAVE: competencia léxica, especialización académica, disponibilidad léxica, desarrollo del lenguaje adulto.

ABSTRACT

The formal education previous to the professional career is one of the experience-related factors that modify the lexical knowledge of language speakers. This paper analyses the lexical competence of 97 pre-university students with a lexical availability test containing six semantic categories in relation to the differences between two possible academic profiles (either Sciences or Arts and Humanities) in compulsory secondary school and pre-university studies. Results are explained to the light of theories about the development of adult lexical competence and the social, strategic and metalinguistic factors that have an influence on that competence.

KEY WORDS: lexical competence, academic career, lexical availability, later language development.

1. INTRODUCCIÓN

Según Nippold (2007) un alumno de primaria de 10 años conoce el significado de 20.000 palabras, un alumno de secundaria de 15 años posee 30.000 palabras y un hablante adulto joven de 25 años, 50.000. Podemos entonces predecir, en líneas generales, que un individuo escolarizado adquiere 2000 palabras cada año, o lo



que es lo mismo, cinco o seis palabras por día. A partir de estas cifras más o menos aproximadas nos podemos preguntar cómo son esas nuevas palabras aprendidas en la etapa de escolarización secundaria y en el inicio de la edad adulta, una vez que los hablantes tienen cubiertas las necesidades básicas del vocabulario fundamental, hecho que, según varios autores, se da antes de los 5 años. Sin duda, la evolución de la competencia léxica de cada individuo estará condicionada por características personales de su trayectoria vital y, especialmente, de su escolarización. ¿Cuáles son, entonces, los elementos que determinan el léxico que conforma la competencia léxica adulta? A responder parcialmente esta pregunta se dedica este trabajo.

Según Marconi (2000) la competencia léxica, considerada en todas sus dimensiones, es una familia de destrezas complejas que no se limita a conocer el significado de una palabra. De hecho, en los procesos mentales que la ponen en funcionamiento podemos diferenciar dos elementos constitutivos diferentes. Por un lado, la capacidad del individuo para almacenar palabras y cómo estructura dicho conocimiento y por otro, las habilidades para producirlas.

En relación con el primer punto, las redes de palabras que conforman la memoria semántica de un hablante de una determinada lengua están en constante evolución a lo largo de la vida, porque se sustentan en la percepción del mundo que le rodea y esta no deja de transformarse a través del paso del tiempo: «The development of lexical ability relies on the subjects' experiences at the different periods of their lives, which function as sources of vocabulary» (Barbeiro, João y Santos 2011: 324). A través de la experiencia se produce un reajuste cognitivo en cada una de las etapas de la vida que afecta directamente a las redes de conceptos y sus asociaciones particulares. En este sentido podemos observar cambios en la estructura de las categorías semánticas que ordenan el conocimiento¹ y los términos prototípicos de ellas (Rosch 1978). En segundo lugar, una mejora de la competencia léxica no solo atañe al aumento de unidades léxicas, sino también a las posibilidades de actualización de estas unidades, que son claramente favorecidas por el fortalecimiento de las redes léxicas (Ferreira y Echeverría 2010).

La evaluación de la competencia léxica de un hablante adulto puede realizarse a través de un conjunto de pruebas diseñadas desde ámbitos distintos y con propósitos variados, como los pedagógicos, psicolingüísticos, clínicos (producción de textos, respuesta a cuestionarios, nombrar imágenes, etc.). En el paradigma de la Lingüística, existe una amplia tradición de estudios léxico-estadísticos que, mediante diferentes procedimientos metodológicos y formulaciones matemáticas, proponen diversas valoraciones tanto del léxico individual como de los léxicos compartidos. Dentro de este ámbito, los resultados que ofrecen las pruebas de disponibilidad léxica, también llamadas *generación de ejemplos* o *fluidez categorial*, «the vocabulary flow usable in a given communicative situation» (López Morales

¹ De hecho varios autores coinciden en hablar de un salto en las relaciones asociativas del léxico que se produce en torno a los nueve años de edad y que refleja un cambio en el predominio de las relaciones paradigmáticas de los términos sobre las sintagmáticas (véase Nippold 2007:28).



2014:3), son una de las herramientas de análisis que permiten evaluar de forma rápida la producción léxica de un individuo, con las implicaciones que conlleva para disciplinas como la sociolingüística (Samper Padilla y Samper Hernández 2006), la adquisición de primera o segunda lengua (Jiménez Catalán 2014) o la lingüística cognitiva (Ávila Muñoz y Sánchez Sáez 2014). A través de los conjuntos de palabras obtenidas en estas pruebas experimentales se puede observar cómo varían las redes a lo largo de la vida (en el tipo de palabras producidas), pero también cómo se transforma la capacidad para acceder a ese léxico (por ejemplo, en la capacidad para producir mayor o menor número de palabras). Por tanto, nos ofrece información tanto de la construcción del universo léxico como de las capacidades de los individuos para actualizarlo.

En este contexto, las investigaciones de disponibilidad suelen escoger a los estudiantes preuniversitarios, en torno a 18 años de edad, como representantes de las capacidades léxicas adultas. Pero, ¿hay una competencia léxica adulta homogénea en los estudiantes de bachillerato?, ¿los años de escolarización previos al acceso a la universidad determinan parte de la construcción de sus habilidades léxicas? El objetivo principal de este trabajo es responder a la pregunta de si existen diferencias entre los estudiantes preuniversitarios de acuerdo con la especialización académica que han recibido a lo largo de su educación en los centros de enseñanzas medias. Los resultados obtenidos, además del alcance que puedan tener desde el punto de vista del desarrollo de la competencia léxica en el lenguaje adulto, también poseen un alcance metodológico para los estudios de disponibilidad léxica, ya que profundizan en el conocimiento del hablante considerado como informante habitual.

2. LA COMPETENCIA LÉXICA ADULTA

2.1 LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LÉXICA ADULTA EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

En el estudio de la competencia léxica adulta se han encontrado dos grandes factores que influyen en su desarrollo y manifestaciones: el primero es la edad; el segundo, la educación. La mayor parte de los autores coinciden en que el conocimiento léxico semántico acumulado durante la vida adulta permanece estable hasta edad avanzada, solo con algunos cambios en los mecanismos de actualización debidos al enlentecimiento generalizado de la velocidad de transmisión neuronal (Véliz, Riffo y Arancibia 2010, Urrutia 2001). En cuanto a la educación, también se ha demostrado que el número de años en la escuela favorece la producción del léxico (Soares y Ortiz 2008). Una vez identificados estos dos factores como elementos determinantes de las habilidades de recuperación léxica en adultos, cobra importancia describir qué elementos modelan el léxico que es añadido, precisamente, a través de la experiencia dada por el paso del tiempo y el acceso a la educación.

Nippold (2007), en su descripción del desarrollo avanzado del lenguaje (*later language development vs. early language development*), expone que una de las diferencias fundamentales entre la etapa de desarrollo temprano (hasta los 5 años)



y las etapas posteriores es, precisamente, que se incrementa el desarrollo individualizado de las características lingüísticas. Es decir, a partir de la edad escolar, los intereses y los gustos del individuo hacen que su desarrollo lingüístico adquiera rasgos individuales dependiendo de la selección de los cursos académicos, de las actividades extraescolares, de los hobbies y de los contactos sociales. Esto está, además, condicionado por el hecho de que con el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura y el acceso amplio a las fuentes escritas (a partir de los 8-10 años) se multiplican las fuentes de conocimiento lingüístico para el individuo. De hecho, algunos estudios han demostrado que la cantidad de tiempo que se pasa leyendo predice la cantidad de vocabulario en niños, adolescentes y adultos jóvenes (Nippold 2007:25-26), habida cuenta de que las fuentes de lenguaje escrito no están exentas de la influencia del proceso de selección individual y de restricción temática del *input* recibido al que hacíamos referencia.

En el primer año de universidad ya se observa cierta modificación en la manera de construir el conocimiento individual dependiendo de la carrera de los estudios universitarios. Allueva, Herrero y Franco (2010) realizaron un estudio en el que analizaron los estilos de pensamiento con los que llegan los estudiantes al primer curso de las diferentes carreras universitarias y observan claras diferencias entre las áreas de conocimiento estudiadas (Economía, Ciencias, Magisterio y Relaciones laborales/Trabajo social). Estas diferencias también se manifiestan en los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Allueva y Bueno 2011). Tanto estilos de aprendizaje como modelos de pensamiento no se asimilan de forma radical, sino que reflejan el proceso de desarrollo cognitivo del individuo a lo largo de los años. Así, las modalidades de aprendizaje y pensamiento proceden de las diferencias individuales de los alumnos en los métodos y técnicas desarrollados en la etapa de formación de educación secundaria. Las habilidades lingüísticas, que en educación secundaria dependen en gran parte de los procesos de aprendizaje de la lengua y el metalenguaje, se ven de este modo favorecidas por determinados modos de acercarse al conocimiento y a los procesos reflexivos y enunciativos.

De alguna forma, el nivel universitario supone un cambio en las experiencias de enseñanza-aprendizaje que impulsan la especificidad del conocimiento adquirido y, por tanto, la transformación del léxico del individuo. Precisamente el nivel universitario ha servido para estudiar la producción léxica en ámbitos especializados –lo que se conoce como disponibilidad léxica especializada–; véanse, por ejemplo, los estudios de léxico disponible de medios de comunicación (Guerra Salas y Gómez Sánchez 2003), léxico matemático (Urzúa, Echeverría y Sáez 2006) o léxico de Fisioterapia (Navarro 2011). Pero no solo eso, sino que sirve como punto de referencia para evaluar las habilidades lingüísticas de los individuos con un nivel educativo similar, pero con diferentes experiencias vitales.

En este sentido, Barbeiro, João y Santos (2011) utilizan la disponibilidad léxica para evaluar la competencia léxica de dos grupos de hablantes universitarios: aquellos que acceden al primer curso inmediatamente después de finalizar los estudios secundarios y aquellos que acceden después de una parada en la etapa de formación, a partir de 23 años. La disponibilidad léxica en las áreas vinculadas a ámbitos de conocimiento concretos (cultura, sociedad, economía y lengua



portuguesa) arroja el resultado de que los estudiantes que no han perdido el contacto con la educación formal producen mayor número de unidades y, además, presentan unos resultados más cohesionados a nivel léxico, es decir, activan el mismo conjunto de palabras. Todo ello indica que los dos grupos de hablantes ponen en funcionamiento las estrategias de acceso al léxico en diferente grado.

Parte de las habilidades para realizar una encuesta de producción léxica depende precisamente del desempeño académico, es decir, del tipo y la periodicidad del ámbito educativo con el que se esté familiarizado. En primer lugar, porque los discentes pueden estar más o menos acostumbrados a realizar tareas de escritura y producción léxica y en segundo, porque pueden tener activado cierto tipo de léxico ligado a ámbitos concretos. Esta afirmación se ve reflejada en los resultados que encontraron Barbeiro, João y Santos (2011) en relación con el centro de interés *Lengua portuguesa*, donde los estudiantes que no habían dejado los estudios respondían más frecuentemente con palabras extraídas del currículo académico (*verbo, nombre*), mientras que aquellos que habían hecho un paréntesis temporal en su formación, producían términos de carácter más amplio (*profesor, cultura, sociedad*).

2.2 LA ESPECIALIZACIÓN ACADÉMICA O EL INICIO DEL LÉXICO PROFESIONAL

La sociolingüística como rama de la Lingüística parte de que existen ciertos rasgos sociales que influyen directamente en la selección de los hechos lingüísticos. Algunos de los factores que muestran una mayor capacidad de influencia son el sexo (o género), la edad, la clase social, el nivel de instrucción, la etnia, la red social, el mercado lingüístico y la procedencia, entre otros. Almeida (2003) destaca que los criterios que más condicionan el comportamiento de un grupo social son los elementos subjetivos, concretados en el modo en que los individuos se identifican como parte del grupo. Dentro de estos elementos subjetivos entra también el ámbito de la especialización profesional, que comienza a edad temprana, puesto que en la enseñanza secundaria obligatoria los alumnos deben seleccionar el currículo académico que les conducirá a una u otra opción dentro de las especialidades universitarias.

Uno de los objetivos principales del *Proyecto Panhispánico de Léxico disponible*² es el de comparar los léxicos disponibles de varias regiones de habla hispana. Por esta razón se ha necesitado diseñar una metodología común a todas las investigaciones, que necesariamente incluye un perfil del informante preestablecido³. Los estudios de disponibilidad seleccionan a los hablantes de último año de bachillerato, inmediatamente anterior a la entrada en la universidad (en el primer año de Facultad, si las peculiaridades

² Véase toda la información relativa a este macro-proyecto en: www.dispoplex.com.

³ Uno de los grandes desafíos a la hora de plantear una investigación sociolingüística es llevar a cabo una adecuada selección de los informantes. En cualquier caso, se parte de la base de que el informante ideal no existe, se trata de una abstracción desligada de su condición humana y consecuentemente social; sin embargo, puede hablarse de un informante ejemplar en el sentido de «individuo representativo de una comunidad».



de la muestra así lo requieren) sin la contaminación de tecnicismos, cercanos a la norma culta, y alejados ya de la influencia del lenguaje adolescente (López Morales 1999:28). Los preuniversitarios se toman como la comunidad hispánica adulta en general, partiendo de la idea de que han alcanzado el grado de madurez lingüística de un adulto pero sin haber sido expuestos a la «contaminación técnica» propia de la experiencia recibida en el mundo laboral o la educación superior (Borrego Nieto y Fernández Juncal 2003).

Los autores Borrego Nieto y Fernández Juncal (2003) realizaron un estudio en el que comparaban la producción de léxico disponible de estudiantes preuniversitarios y estudiantes de cuarto curso de universidad. Las diferencias observadas inciden en el hecho de que el léxico disponible actualizado por los estudiantes universitarios es similar en vocablos al del colectivo preuniversitario. Igualmente, las diferencias entre ambos colectivos no son sustanciales desde el punto de vista cualitativo; no obstante, sí se produce una mayor madurez en el proceso de lexificación en la etapa universitaria. Pero tal y como apuntan los autores, estas pequeñas variaciones son ocasionales, la mayor parte de ellas fruto de las respuestas de un solo individuo que no afectan al grueso de la producción léxica, a los vocablos centrales de las listas. Por tanto, esta investigación consolida la adecuación para la recopilación del léxico disponible del nivel preuniversitario.

Resuelta la cuestión de los posibles cambios en la disponibilidad léxica en el salto educativo entre los estudios preuniversitarios y los universitarios, todavía nos queda un interrogante más en relación con el informante habitual en los estudios de disponibilidad: aquel que atañe al grado de especialización académica. En el estudio descrito previamente de Borrego Nieto y Fernández Juncal (2003) participaron estudiantes de cuarto de carrera de Filología Hispánica, es decir, el grupo era homogéneo desde el punto de vista del perfil académico. Sin embargo, en las muestras habituales de preuniversitarios no se suele hacer referencia a qué rama de Bachillerato pertenecen los estudiantes entrevistados. El sistema educativo español actual posee una optatividad muy alta. Los alumnos de segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria, 3.º y 4.º de ESO, tienen varias materias optativas, pero especialmente la diferenciación académica se incrementa en el Bachillerato, donde los estudiantes de las distintas opciones solo comparten un 45% del currículo básico en 1.º y un 35% en 2.º. Como hemos descrito en apartados anteriores, el léxico del hablante adulto se ve altamente condicionado por las características individuales en relación con el *input* lingüístico recibido, tanto por la vía académica, como por las lecturas y discursos orales a los que está expuesto en la vida cotidiana.

Transcendiendo la dependencia estrictamente educativa, la variable especialización académica, que se concreta en la tradicional división bipartita «ciencias o letras», es una taxonomía colectiva cuya influencia depende en muchos casos no del academicismo, sino de la psicología social. Toda persona vinculada al mundo del estudio es incluida, y se incluye personalmente, en una de las facciones tópicas. Se cree que ambas reflejan la actitud que el individuo toma ante los hechos que suceden a su alrededor y, en especial, en lo referente a los fenómenos comunicativos. Esta dicotomía de áreas de conocimiento tradicional también refleja un cambio en los métodos de análisis y de percepción del objeto de estudio (Bernárdez 2008: 103 y 108). Si es así, todos estos factores tienen la entidad suficiente para condicionar la estructura del lexicón mental. Por lo tanto, la especialización léxica no solo vendrá dada por



la selección de las materias impartidas en los centros, sino principalmente por un cúmulo de preferencias personales, como las lecturas, las actividades de tiempo libre, los programas de televisión y radio, las películas, las relaciones interpersonales, etc.

3. METODOLOGÍA

3.1 LA MUESTRA

Se realizó una encuesta de léxico disponible a estudiantes de segundo curso de Bachillerato (preuniversitarios) de la provincia de Cuenca, de 17 y 18 años de edad. La muestra está compuesta por 97 sujetos que representan un 7,5% de la población estudiantil preuniversitaria de la provincia (1299 alumnos). Del total de alumnos participantes, 47 cursaban una opción de letras (Ciencias Sociales, Humanidades y Artes) y 50 una opción de ciencias (Tecnología y Biosanitaria), lo que representaba un 48,6% y un 51,4% respectivamente.

Tradicionalmente, en los estudios de disponibilidad se analizan otras variables de carácter sociocultural que de diferente forma pueden influir en los resultados: sexo (Gómez Molina 2006), nivel sociocultural (NSC, Samper Padilla y Samper Hernández 2006), procedencia urbana o rural (Gallos 2003) y otros factores psicosociales como la estructura de las redes personales y ciertas características de integración comunitaria (Ávila Muñoz y Villena Ponsoda 2010). En nuestro estudio la representación de estas variables sociales venía dada por la muestra misma, tal y como recoge la Tabla 1. Se ha comprobado que en el conjunto de nuestros datos ni el sexo, ni la procedencia, ni el NSC influyen estadísticamente⁴ y que, por tanto, no se produce ningún sesgo en los análisis cuantitativos de la variable objeto de estudio (ciencias y letras). (Ver tabla 1).

TABLA 1. REPRESENTACIÓN DEL RESTO DE VARIABLES SOCIALES EN LA MUESTRA.

	HOMBRES	MUJERES	URBANO	RURAL	NSC ALTO	NSC MEDIO	NSC BAJO	TOTAL
Ciencias	24	23	11	36	7	25	15	47
Letras	15	35	27	23	4	31	15	50

⁴ La muestra inicial contaba con 117 alumnos, 20 de colegios privados y 97 de públicos. En la investigación comparativa entre ciencias y letras se decidió limitar el análisis a los estudiantes de colegios públicos porque las diferencias en el número de palabras producidas entre los colegios públicos y privados eran significativas estadísticamente. Si manteníamos el conjunto de informantes completo los resultados de la comparación podrían estar condicionados más que por cursar una especialidad académica, por pertenecer a un tipo de enseñanza. Véase Hernández Muñoz (2004) para una descripción pormenorizada de la muestra inicial. Una primera exploración de los datos se presentó como comunicación oral en las III Jornadas de Reflexión Lingüística de la Universidad de Salamanca.



3.2 LA ENCUESTA

La recogida de los datos por medio de una encuesta escrita fue realizada personalmente por la investigadora durante el horario escolar en cada uno de los cinco centros educativos participantes. Cada informante disponía de un cuadernillo donde aparecían tres listas en blanco numeradas por hoja, sin encabezamiento. Los alumnos iban completando las listas según las instrucciones que recibían de la encuestadora: «Escribe todas las palabras que conozcas para *Partes del cuerpo*». En total respondieron a diecisiete categorías semánticas (también llamadas *centros de interés*). El tiempo de respuesta para cada categoría fue de dos minutos.

En los estudios previos de disponibilidad se ha demostrado que cada centro de interés varía en cuanto a su estructura interna y la información que aporta. Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, para el análisis se seleccionaron solo seis categorías, dos de carácter compacto, muy comunes en los estudios de psicolingüística cognitiva: *Comidas y bebidas y Animales*; dos categorías tradicionalmente más difusas donde caben relaciones asociativas más amplias: *El campo y Juegos y diversiones*; y, finalmente, dos centros de interés donde se podía reflejar de modo especial la elección de la especialidad académica: *La escuela y Profesiones*. Como hipótesis de partida consideramos que, si se producían diferencias entre los centros de interés, estos dos últimos serían los más permeables a la influencia del perfil académico.

3.3 HERRAMIENTAS DE CÁLCULO

El proceso de lematización y de edición de las respuestas se llevó a cabo siguiendo las pautas generales del *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica*. Para analizar los resultados se ha utilizado la herramienta de cálculo de disponibilidad y de compatibilidad de conjuntos que proporciona el portal web www.dispoplex.com.

4. RESULTADOS

Con el objetivo de cubrir todas las aportaciones sobre la competencia léxica que nos pueden ofrecer los resultados se ha realizado un análisis a través de tres dimensiones:

- Producción léxica global: comparación del número de palabras registradas, en su conjunto y en cada una de las categorías.
- Compatibilidad de conjuntos: análisis cuantitativo y cualitativo de los términos compartidos entre ambos grupos de estudiantes.
- Grado de homogeneidad de los conjuntos léxicos: análisis de la dispersión o concreción de los conjuntos léxicos a través de los índices de frecuencia de las palabras, la prominencia cognitiva y la cohesión léxica.



4.1 PRODUCCIÓN LÉXICA GLOBAL

Se ha realizado un *t-test de Student* para muestras independientes con el conjunto de datos⁵. Los resultados muestran que no hay diferencia significativa entre los alumnos de ciencias y de letras en relación al número total de palabras producidas (ciencias 21,88 palabras de media, letras 22,16, significación $p>0.05$).

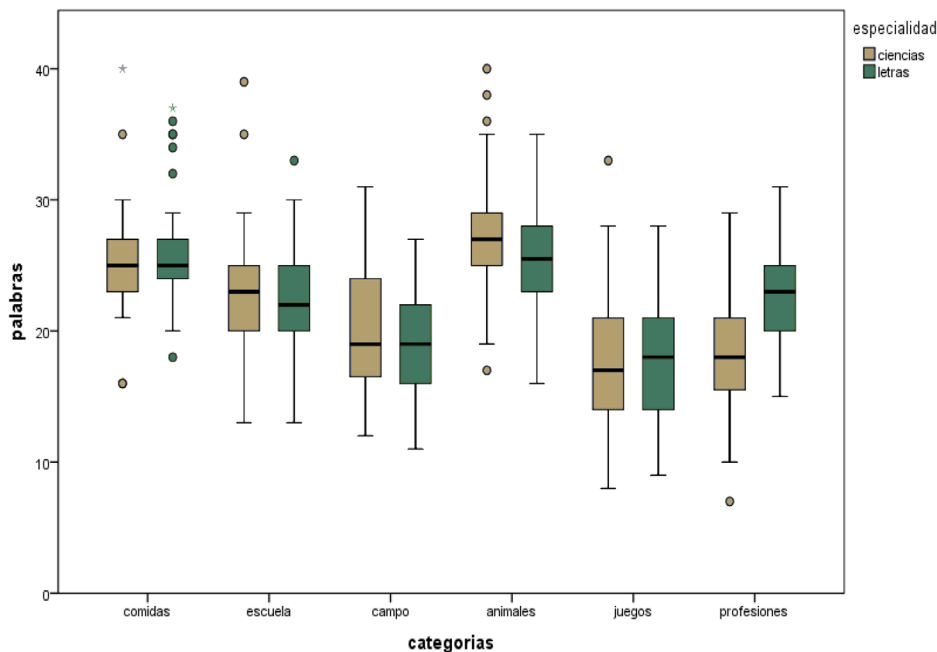


Gráfico 1. Boxplot con los resultados de la prueba por categorías

Sin embargo, si se realizan análisis independientes para cada una de las categorías semánticas nos encontramos con que en *Profesiones* sí hay diferencias significativas desde el punto de vista estadístico, tal y como muestra la Tabla 2. En el Gráfico 1 aparecen los datos desglosados por centros de interés. Las líneas gruesas en el centro de las cajas, emparejadas por categorías (ciencias y letras), representan los valores medios de palabras producidas. La diferencia significativa en *Profesiones* se puede observar desde un punto de vista gráfico en el mayor distanciamiento entre las dos cajas y sus valores medios. (Ver tabla 2 y Gráfico 1 conjuntamente).

⁵ Tal y como se explicó en el apartado metodológico se ha comprobado que no existe otra variable social (sexo, procedencia urbana o rural o nivel sociocultural) que influya significativamente en los resultados, así como la adecuación de la simetría y los curtosis de los datos.



TABLA 2. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS ESTADÍSTICOS.

		MEDIAS	T (T-TEST)	SIGNIFICACIÓN (P=)
Comidas y bebidas	Ciencias	25,40	-.615	.539
	Letras	25,63		
Escuela	Ciencias	23,04	-.794	.429
	Letras	23,74		
El campo	Ciencias	19,47	-1.451	.149
	Letras	20,91		
Animales	Ciencias	27,02	1.273	.206
	Letras	25,93		
Juegos	Ciencias	17,91	-.787	.433
	Letras	18,74		
Profesiones	Ciencias	18,45	-5,956	.000*
	Letras	23,63		

*significación al nivel de $p < 0.05$

4.2 COMPATIBILIDAD DE CONJUNTOS

En este segundo apartado se comparan las palabras de ambos vocabularios con el objetivo de ver qué cantidad de léxico comparten los dos grupos de informantes. Para contrastar los conjuntos se ha seleccionado el léxico de los listados que posea más del 80% de frecuencia acumulada. Este criterio elimina de la comparación la mayor parte de los términos dados por un solo informante y asegura que los elementos léxicos considerados son representativos del perfil académico correspondiente (porque forman parte de la nómina léxica de dos o más de sus miembros). (Ver tabla 3).

TABLA 3. COMPATIBILIDAD.

		PALABRAS COMPARTIDAS	PALABRAS ESPECÍFICAS	PALABRAS TOTALES	CONTRIBUCIÓN A LA INTERSECCIÓN	COMPATIBILIDAD
Comidas y bebidas	Ciencias	74	30	104	71%	54%
	Letras		32		70%	
Escuela	Ciencias	71	33	104	68%	52%
	Letras		33		68%	
El campo	Ciencias	84	99	183	46%	32%
	Letras		80		51%	
Animales	Ciencias	63	21	84	75%	63%
	Letras		16		80%	
Juegos	Ciencias	65	65	130	50%	33%
	Letras		60		52%	
Profesiones	Ciencias	71	30	101	49%	49%
	Letras		45		61%	

La compatibilidad de los conjuntos recogida en la Tabla 3 expresa el tanto por ciento de las palabras que comparten sumando ambos vocabularios. Esto significa que si en *Comidas y bebidas* se alcanza una compatibilidad del 54%, del total de las 136 palabras resultantes de sumar ambas listas, comparten 74 (complementadas por 30 específicas de los estudiantes de ciencias y 32 de letras). De acuerdo con los resultados habituales en disponibilidad léxica, las categorías más difusas (Samper Padilla, Bellón y Samper Hernández 2003) son aquellas donde hay menor compatibilidad entre los conjuntos léxicos, *El campo* (32%) y *Juegos y diversiones* (33%); mientras que la más compacta es aquella que produce unos resultados más homogéneos, *Animales* (63%).

Es relevante destacar que en tres de los seis centros de interés el perfil de letras aporta menor cantidad de palabras específicas, por lo que el porcentaje de contribución a la intersección es mayor (*El campo*, *Animales* y *Juegos*). Esta característica está relacionada con la homogeneidad de los conjuntos léxicos que veremos en el apartado 4.3. Los estudiantes de letras poseen respuestas más homogéneas entre ellos, hay una menor dispersión en las palabras y por ello, aportan menor número de palabras específicas propias. En este sentido, el centro de interés *Profesiones* vuelve a arrojar resultados diferentes a las tendencias descritas: el grupo de letras posee una nómina de palabras específicas mayor que el de ciencias, 45 frente a 30 (Tabla 4). Merece la pena que nos detengamos a analizar cuáles son estos términos específicos.

Para una mayor comprensión de qué sucede en el centro de interés de *Profesiones*, que, recordemos, era el único que presentaba diferencias significativas entre ambos perfiles desde el punto de vista cuantitativo, se recoge en la Tabla 4 el léxico exclusivo de cada una de las dos especialidades. El objetivo de esta observación cualitativa es preguntarnos de qué tipo son los términos exclusivos de cada grupo y si el aumento de palabras en los listados de letras responde a alguna motivación concreta de carácter temático o estratégico. Las palabras dadas por un solo informante, marcadas en la Tabla 4 con un asterisco, se han excluido del análisis en concordancia con los criterios establecidos para la compatibilidad. Todas las palabras se encuentran registradas en el *DRAE* (Real Academia Española 2001), excepto aquellas con anotaciones concretas; no hay, por tanto neologismos acuñados por los participantes, como es habitual en otras categorías. (Ver tabla 4).

TABLA 4. PALABRAS EXCLUSIVAS DE CADA UNA DE LAS ESPECIALIDADES EN PROFESIONES.

	CIENCIAS	LETRAS
Profesiones relacionadas con la especialidad	cirujano	historiador
	doctor	Filología hispánica
	forense	traductor
	forestal	arqueólogo
	ingeniero agrónomo	
	químico	
		publicista
		relaciones públicas
		sociólogo





Resto de profesiones	bailarín	administrativo	escultor
	cobrador del frac	azafato	florista
	enterrador	butanero	guarda
	fotógrafo	cajero	guardia
	gasolinero ⁶	cartero	maquinista
	gigoló	catedrático ⁷	modelo
	herrero	charcutero	modista
	jornalero	chófer	monje/a
	labrador	churrero	músico
	legionario	comercial	oficinista
	militar	confeccionista	pastelero
	minero	constructor	socorrista
	ministro	decorador	tapicero
	puto/a	deportista	telefonista
		director	tenista
		DJ ⁸	torero
		ejecutivo	tractorista
	entrenador	vendimiador	
Palabras de distinto ámbito académico		pediatra	
		podólogo	
Palabras excluidas	*agente forestal	*cochero	
	*camello	*director de empresa	
	*fabricante de harinas		
	*guarda forestal		
	*guardia jurado		
	*montador de colchones		

En un primer momento podemos pensar que las palabras exclusivas pueden estar vinculadas a los perfiles profesionales de cada una de las opciones académicas. No obstante, aunque es cierto que en ambas listas aparecen profesiones a cuyos procesos formativos se accede mediante su especialidad (primera casilla de la Tabla 4), no son estas las que conforman el léxico exclusivo de letras: las profesiones vinculadas con la especialidad en ciencias son un 30% (6 palabras de 20), mientras que en letras son un 15% (7 palabras de 47). Asimismo, en el léxico exclusivo de letras, aparecen entornos profesionales a los que se accede por la especialidad de ciencias, mientras que en el de ciencias no se refleja ninguno de letras.

⁶ No aparece en el *DRAE* (Real Academia Española 2001), pero figura como artículo nuevo en el avance de la vigésima tercera edición.

⁷ No se ha considerado propio de estudiantes de letras por no estar vinculado a ninguna especialidad concreta, asumiendo que un *catedrático* puede pertenecer a cualquier ámbito del conocimiento.

⁸ No aparece en el *DRAE* (Real Academia Española 2001), pero sí en el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (Real Academia Española y Academias de la Lengua 2005) como *disyóquey*.

¿Cuál es, por tanto, la naturaleza de los términos específicos del vocabulario de los estudiantes de letras? Desde un punto de vista semántico descriptivo no pueden ser vinculados a un ámbito concreto, sin embargo, desde un punto de vista estructural, son palabras donde se ponen en funcionamiento claramente procesos de morfología léxica.

Por tanto, parece que existe una cierta estrategia de producción activa que consiste en explotar los procesos de derivación habituales en español. Por un lado, se amplía el número de palabras construidas a partir de un sufijo y por otro, se aumenta también la variedad de sufijos empleados, es decir, se modifica tanto la productividad como la variedad de sufijos. Veamos algunos ejemplos⁹: el sufijo *-[ad]or*, deverbial formador de sustantivos en masculino (*enterrador*, *decorador*) aparece en dos casos en la nómina de ciencias y ocho en la de letras; el sufijo *-ero*, denominativo formador de nombres de género alternante (*churrero*, *herrero*) cuenta con cuatro ejemplos en ciencias y ocho en letras; quizá el caso más significativo es el del sufijo *-ista*, denominativo formador de nombres de género alternante (*maquinista*, *telefonista*, *confeccionista*), que no aparece en ninguna de las palabras de alumnos de ciencias y sí en nueve palabras de la lista de letras. Otro de los fenómenos relacionados con estrategias de carácter morfológico en los listados de letras es la aparición de una sola raíz con varios sufijos nominales, como en *administrativo*, *administrador* o en *comercial*, *comerciante*. Estas parejas de términos no se registran en las listas de ciencias.

Todo lo descrito en el párrafo anterior parece indicar que los mecanismos morfológicos puestos en funcionamiento por los estudiantes de letras redundan en una sistemática producción de léxico. Este hallazgo está en consonancia con la teoría expuesta por Nippold (2007) sobre la competencia léxica en el desarrollo del lenguaje tardío. La autora propone que existen tres grandes métodos para aprender nuevas palabras en la competencia léxica adulta: la instrucción directa (a través de enseñanza directa en el ámbito académico), la abstracción contextual (el uso del contexto para extraer y asimilar significados) y el análisis morfológico (analizar los componentes morfológicos para comprender el significado de una palabra). Las habilidades dependientes de los dos primeros métodos son compartidas por los estudiantes de letras y de ciencias. Ambos han alcanzado el mismo nivel académico en la enseñanza reglada en la asignatura de *Lengua castellana y su literatura*, y poseen habilidades cognitivas semejantes, dadas por la edad y el acceso homogéneo a la educación. Sin embargo, la última de las estrategias, aquella que depende del análisis morfológico, parece ser explotada con distinto grado. Aunque harían falta más estudios centrados específicamente en morfología para profundizar en esta cuestión, nuestros resultados apuntan a que los alumnos de letras tienen más activas las habilidades de acceso al léxico por medio de los procesos morfológicos de la lengua. En este sentido, *Profesiones* es un centro de interés donde se puede observar claramente la productividad de los procesos de morfología léxica (para ampliar esta cuestión puede consultarse Hernández Muñoz en prensa). Habría que comprobar si este fenómeno se da en otras categorías

⁹ Todas las descripciones de los sufijos han sido tomadas del *Diccionario de los sufijos de la lengua española* de Silvia Faitelson-Weiser (DISULE) <http://www.sufijos.lli.ulaval.ca/presentacion/> [28/10/2013].



cuyo número de ejemplos dependa directamente de la competencia morfológica de los sujetos. Quizá esto explicaría por qué no se han dado diferencias en el resto de los centros de interés, donde no se ponen en funcionamiento de forma tan directa los recursos derivativos de la lengua.

En conclusión, en la competencia léxica adulta, junto al desarrollo individualizado del léxico del individuo y el acceso masivo a fuentes escritas, la competencia metalingüística destaca como gran contraste en los procesos léxicos de desarrollo temprano y avanzado del lenguaje (Nippold 2007). Si esto es así, los alumnos de letras podrían haber tenido una estimulación mayor de las habilidades metalingüísticas en el currículo académico propio del perfil.

4.3 HOMOGENEIDAD DE LOS CONJUNTOS LÉXICOS

Para observar la homogeneidad entre los conjuntos de términos tradicionalmente se ha utilizado en disponibilidad léxica el índice de cohesión, que según Echeverría, Herrera, Moreno y Prádenas (1987: 68): «mide el grado de coincidencia en las respuestas de los sujetos para un mismo centro», al relacionar el promedio de respuestas con el número de palabras diferentes. Según los resultados de la Tabla 5, no se observan diferencias entre los dos grupos, ya que en realidad el índice de cohesión evalúa las categorías léxicas y, por tanto, confirma que las muestras de léxico que han producido son homogéneas en sí mismas. (Ver tabla 5).

TABLA 5. ÍNDICE DE COHESIÓN.		
	CIENCIAS	LETRAS
Comidas y bebidas	0.09	0.09
Escuela	0.08	0.08
Campo	0.05	0.05
Animales	0.12	0.12
Juegos	0.06	0.06

Sin embargo, estos resultados pueden ser matizados por la observación de los índices de disponibilidad y las frecuencias de las primeras palabras, con el objetivo de considerar la prominencia cognitiva de los términos más disponibles que son, asimismo, los más prototípicos de las categorías estudiadas (Hernández Muñoz, Izura y Ellis 2006) y aquellos se encontrarían en el núcleo de los campos de experiencia compartidos por los hablantes (Ávila Muñoz y Sánchez Sáez 2014). Como ya destacamos en Hernández Muñoz (2004: 120-125), en el conjunto de todos los centros de interés no se ha observado un patrón de diferencias destacable (véanse la Tabla 6 y el Anexo 1). Sin embargo, sí aparecen variaciones en la prominencia cognitiva de algunos términos (en el sentido de Rosch *et al.* 1976 y Rosch 1978) como, por ejemplo, *profesor* en *La escuela*. En la Tabla 6 se reflejan los diez primeros términos para *La Escuela*, con su índice de disponibilidad (D) (para facilitar la interpretación se



ha multiplicado por 100, los valores fluctúan entre un máximo de 100 y un mínimo de 0) y su frecuencia de aparición en el conjunto de los informantes (F).

Aunque este centro de interés no ofrece apenas variación entre los primeros lugares de las listas –los nueve primeros términos son compartidos–, las voces presentan un ordenamiento diferente. La palabra más disponible para los alumnos de letras, *profesor*, obtiene una frecuencia de aparición muy elevada (en el 87,7% de los informantes). En los listados de ciencias esta entrada obtuvo una frecuencia de aparición menor (solo el 64,5% de los informantes). (Ver tabla 6).

TABLA 6. DIEZ PRIMERAS PALABRAS DE LA ESCUELA CON SU DISPONIBILIDAD Y FRECUENCIA.						
CIENCIAS				LETRAS		
		D	F		D	F
1	silla	68	83%	profesor/a	73	87%
2	mesa	66	77%	pizarra	59	81%
3	pizarra	60	87%	mesa	56	75%
4	profesor/a	52	64%	silla	46	63%
5	bolí(grafo)	32	60%	tiza	41	65%
6	tiza	31	56%	clase	34	44%
7	libro	25	50%	alumno/a	33	46%
8	alumno/a	25	31%	bolí(grafo)	27	51%
9	clase	23	37%	libro	27	46%
10	lápiz	21	39%	borra(dor)	26	42%

5. CONCLUSIONES

Las palabras que conforman el léxico de un individuo van creciendo a lo largo de toda la vida. Pero el aumento del vocabulario no solo implica un número mayor de términos almacenados o recuperados, sino que conlleva una modificación de la organización de las redes semánticas cognitivas, fortaleciendo las redes asociativas y haciendo que las palabras estén más o menos conectadas las unas con las otras y sean, por tanto, más o menos fácilmente recuperables. El objetivo de este trabajo era comprobar de qué forma influye la especialización académica temprana, en educación secundaria y bachillerato, en el desarrollo de la competencia léxica del hablante adulto joven, especialmente en relación con su capacidad de producir palabras en torno a categorías semánticas concretas.

La primera conclusión que se extrae de los datos obtenidos es que no existe ningún rasgo cuantitativo que nos indique desde un punto de vista global que el léxico disponible del estudiante preuniversitario dependa de manera directa del perfil académico. La variable especialización académica en educación secundaria y bachillerato, *ceteris paribus*, no presenta diferencias significativas en cuanto al número total de palabras



producidas. El nivel de estudios asegura la igualdad en destrezas de lecto-escritura, al haber recibido el mismo tipo de enseñanza, así como la formación en las materias comunes como *Lengua castellana y Filosofía*. En línea con los resultados de Borrego Nieto y Fernández Juncal (2003), que aportaban datos que daban apoyo empírico a la presunción de que el estudiante preuniversitario es representativo del grupo hablante adulto, nuestros datos lo confirman también como un grupo léxicamente homogéneo independientemente de la especialidad académica a la que pertenezca.

Sin embargo, hay que hacer algunas precisiones en torno a los centros de interés, puesto que cuando se llevaron a cabo análisis independientes se encontraron diferencias significativas en *Profesiones*. Tradicionalmente, conforme se ha ido conociendo más profundamente la naturaleza de las pruebas utilizadas para evaluar el léxico disponible, se ha insistido en que cada uno de los centros de interés tiene un comportamiento diferente habida cuenta de su estructura interna (Hernández Muñoz 2006, Tomé 2010). En las hipótesis iniciales se consideró que *Profesiones* podía ser una de las categorías donde aparecieran en mayor grado las diferencias entre grupos, aludiendo a la vinculación profesional de cada opción académica, sin embargo, en un estudio más detallado se observa que las diferencias cuantitativas (y cualitativas) encontradas en los vocabularios no son solo de carácter semántico, sino fundamentalmente estratégico, como desarrollamos a continuación.

En segundo lugar, se han observado diferencias entre los estudiantes de letras y ciencias en aspectos que corroboran las teorías de desarrollo del léxico adulto presentadas por Nippold (2007) en diferentes aspectos. Como se ha descrito, se observa una puesta en marcha de estrategias morfológicas que favorecen una producción léxica mayor en los alumnos de letras: 1) un mayor número de sufijos actualizados, 2) una mayor productividad en la aplicación de estos sufijos a bases léxicas y 3) una explotación de bases léxicas que admiten sufijos múltiples. Todo ello se observa en el centro de interés *Profesiones*, cuya amplitud léxica se ve favorecida en gran medida por las capacidades derivativas del hablante. Para confirmar esta tendencia habría que ampliar el estudio a otros centros de interés donde el léxico actualizado dependa directamente de la activación de procesos de morfología léxica.

En relación con las causas de este fenómeno, más allá de la idiosincrasia del alumno como fuente de adquisición de palabras nuevas, aparece el dominio del conocimiento metalingüístico de la lengua, que según Nippold (2007) incrementa el número de palabras que se consideran dominadas por los hablantes. Todo lo descrito estaría en consonancia con que a pesar de que las tareas de fluidez semántica son procesos básicos de la competencia léxica —enumerar palabras relacionadas con un tema—, estos últimos tienen sus propias características, y los diferentes individuos pueden sentirse más o menos cómodos en el proceso de satisfacer las demandas de la tarea, dependiendo de sus habilidades personales (Barbeiro et al. 2011).

Para terminar, añadimos una conclusión de carácter pedagógico: la competencia léxica del hablante adulto se ve favorecida, al menos en los procesos de actualización, por las habilidades metalingüísticas del sujeto y en concreto, por el dominio de los procesos derivativos de la morfología léxica. De ahí la necesidad de insistir tanto en la enseñanza obligatoria como en la educación adulta, formal y no formal, en el conocimiento metalingüístico como estrategia para el acceso al



léxico. Un entrenamiento específico puede influir en las tareas de fluidez semántica, pero también en la producción de textos escritos, la realización de pruebas de evaluación y, en resumen, en un mayor aprovechamiento de las habilidades lingüísticas y comunicativas del individuo.

RECIBIDO: abril de 2014; ACEPTADO: septiembre de 2014

BIBLIOGRAFÍA

- ALLUEVA, Pedro, M.^a Luisa HERRERO y Juan Agustín FRANCO (2010): «Estilos de pensamiento del alumnado y profesorado universitario. Implicaciones educativas», *REIFOP* 13 (4):261-266.
- ALLUEVA, Pedro y Concepción BUENO (2011): «Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios. Aprender a aprender y aprender a pensar», *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(3): 261–266.
- ALMEIDA, Manuel (2003): *Sociolingüística*, La Laguna: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- ÁVILA MUÑOZ, Antonio Manuel y José M. SÁNCHEZ SÁEZ (2014): «Fuzzy sets and Prototype Theory», *Review of Cognitive Linguistics* 12/1: 133-159.
- ÁVILA MUÑOZ, Antonio Manuel y Juan Andrés VILLENA PONSODA (eds.) (2010): *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga*, Málaga: Editorial Sarriá.
- BARBEIRO, Luis Felipe, Claudia JOÃO y Susana SANTOS (2011): «The pathways to higher education: lexical availability in adult candidate students and in Young first-year students», *Journal of Lifelong Education* 30: 309-329.
- BERNÁRDEZ, Enrique (2008): *El lenguaje como cultura*, Madrid: Alianza Editorial.
- BORREGO NIETO, Julio y Carmen FERNÁNDEZ JUNCAL (2003): «¿En qué cambia la universidad la disponibilidad léxica de los preuniversitarios?», en Francisco Moreno *et al.* (coords.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a H. López Morales*, Madrid: Arco Libros, 167-178.
- ECHEVERRÍA, Max, María Olivia HERRERA, Patricio MORENO y Francisco PRÁDENAS (1987): «Disponibilidad léxica en Educación Media», *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 25: 55-115.
- FAITELSON-WEISER, Silvia (2013): *Diccionario de los sufijos de la lengua española* de Silvia (DISULE) <http://www.sufijos.lli.ulaval.ca/presentacion/>; 28/10/2013.
- FERREIRA, Roberto y Max ECHEVERRÍA (2010): «Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE», *Onomaizen* 21: 133-153
- GALLOSO, María Victoria (2003): *El léxico disponible de Ávila, Salamanca y Zamora*, Burgos: Instituto Castellano-leonés de la Lengua.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2006): «La variable sexo en los estudios de disponibilidad léxica», *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 44: 47-65.
- GUERRA SALAS, Luis y M.^a Elena GÓMEZ SÁNCHEZ (2003): «Español de los medios de comunicación: aspectos de disponibilidad léxica», en *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos, 356-371.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, Natividad (2004): *El léxico disponible de los estudiantes conquenses*, Salamanca: ediciones de la Universidad de Salamanca.



- HERNÁNDEZ MUÑOZ, Natividad (2006): *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica. El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*, Salamanca: ediciones de la Universidad de Salamanca.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, Natividad (en prensa): «¿Es el conocimiento morfológico un mecanismo determinante para la recuperación del léxico disponible?», en *Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General*, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, Natividad, Cristina IZURA y Andrew ELLIS (2006): «Cognitive Aspects of lexical availability», *European Journal of Cognitive Psychology* 18 (5): 734-755.
- JIMÉNEZ CATALÁN, Rosa (2014): *Lexical availability in second and foreign languages*, Dordrech: Springer.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1999): *El léxico disponible de Puerto Rico*, Madrid: Arco Libros.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (2014): «Lexical Availability Studies», en Rosa Jiménez Catalán (ed.) *Lexical availability in second and foreign languages*, Dordrech: Springer, 1-11.
- MARCONI, Diego (2000): *La competencia léxica*, Madrid: Visor.
- NAVARRO, Yanira (2011): *Léxico disponible específico de los estudiantes de Fisioterapia en la Universidad de Salamanca*, Tesina de grado inédita. Universidad de Salamanca
- NIPPOLD, Marylin A. (2007): *Later language development. School-age children, adolescents and young adults*, Austin, Texas: Pro-ed.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid: Santillana.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001): *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). <http://www.rae.es/rae.html>; 5-11-2013.
- ROSCH, Eleanor (1978): «Principles of categorization», en Eleanor Rosch y Barbara B. Lloyd (eds.), *Cognition and Categorization*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 27-48.
- ROSCH, Eleanor, Carolyn B. MERVIS, Wayne D. GRAY, David M. JOHNSON y Penny BOYES-BRAEM (1976): «Basic objects in natural categories», *Cognitive Psychology* 8: 382-436.
- SAMPER PADILLA, José Antonio y Marta SAMPER HERNÁNDEZ (2006): «Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica», *Lynx Panorámica de estudios lingüísticos*. 5:, 5-95.
- SAMPER PADILLA, José Antonio, José J. BELLÓN y Marta SAMPER HERNÁNDEZ (2003): «El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español», en Raúl Ávila, José Antonio Samper y Hiroto Ueda (eds.), *Pautas y Pistas en el análisis del léxico hispano(americano)*, Frankfurt-Madrid: Vervuert Iberoamericana, 20-27.
- SOARES, Ellen Cristina SIQUEIRA y Karin Zazo ORTIZ (2008): «Influence of schooling on language abilities of adults without linguistic disorders», *São Paulo Medical Journal* 127: 134-139.
- TOMÉ, Carmela (2010): *Aspectos metodológicos de los estudios de disponibilidad léxica. Los centros de interés*, tesis de grado inédita, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- URRUTIA, Mabel (2001): *Edad y acceso al léxico*, tesis de magister inédita, Concepción: Universidad de Concepción.
- URZÚA, Paula, Max ECHEVERRÍA y Katia SÁEZ (2006): «Disponibilidad léxica matemática. Análisis cuantitativo y cualitativo», *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 44 (2): 59-76.
- VÉLIZ, Mónica, Bernardo RIFFO y Beatriz ARANCIBIA (2010): «Envejecimiento cognitivo y procesamiento del lenguaje: cuestiones relevantes: cuestiones relevantes», *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 48: 75-103.



ANEXO I. DIEZ PRIMERAS PALABRAS DE LOS CENTROS DE INTERÉS RESTANTES
(COMPLEMENTO DE LAS TABLAS 6 Y 7)

COMIDAS Y BEBIDAS						
CIENCIAS			LETRAS			
		D	F		D	F
1	güisqui	60	81%	1	Coca-Co la	77%
2	Coca-Cola	59	70%	2	agua	67%
3	agua	51	79%	3	güisqui	59%
4	Fanta	33	41%	4	pan	55%
5	zumo	30	47%	5	Fanta	42%
6	vino	30	47%	6	macarrón	46%
7	vodka	30	43%	7	judía	53%
8	tomate	29	47%	8	naranja	44%
9	cerveza	28	43%	9	patata	44%
10	patata	27	43%	10	Fanta limón	32%

EL CAMPO						
CIENCIAS			LETRAS			
		D	F		D	F
1	árbol	49	62%	1	árbol	69%
2	hierba	27	39%	2	tractor	53%
3	cebada	26	37%	3	hierba	38%
4	tractor	25	37%	4	flor	42%
5	río	24	41%	5	río	46%
6	pino	23	37%	6	trigo	32%
7	trigo	23	35%	7	montaña	26%
8	conejo	21	39%	8	cebada	26%
9	piña	21	45%	9	animales	22%
10	viña	17	29%	10	piña	28%





LOS ANIMALES							
CIENCIAS				LETRAS			
		D	F			D	F
1	perro	79	89%	1	perro	87	95%
2	gato	74	87%	2	gato	83	93%
3	conejo	44	62%	3	caballo	39	57%
4	león	38	62%	4	león	39	65%
5	tigre	33	60%	5	vaca	27	53%
6	liebre	28	41%	6	gallina	25	44%
7	caballo	26	43%	7	serpiente	24	48%
8	elefante	26	47%	8	pantera	24	40%
9	periquito	25	35%	9	paloma	23	48%
10	gallina	23	43%	10	elefante	22	36%

JUEGOS Y DIVERSIONES							
CIENCIAS				LETRAS			
		D	F			D	F
1	fútbol	57	77%	escondite	40	57%	
2	parchís	48	64%	parchís	35	46%	
3	baloncesto	43	62%	comba	30	44%	
4	(juego de la) oca	33	52%	fútbol	27	42%	
5	mus	29	41%	muñecas	24	46%	
6	tute	28	41%	(juego de la) oca	23	34%	
7	escondite	25	39%	mus	21	28%	
8	ajedrez	23	33%	Trivial	21	32%	
9	brisca	19	29%	pillado	20	30%	
10	tenis	19	37%	chapas	19	34%	

PROFESIONES							
CIENCIAS				LETRAS			
		D	F			D	F
1	profesor/a	50	68%	1	profesor/a	46	63%
2	albañil	48	70%	2	médico/a	45	69%
3	agricultor	36	47%	3	camarero/a	29	55%
4	médico/a	32	56%	4	maestro/a	26	30%
5	maestro/a	30	43%	5	albañil	25	46%
6	abogado	25	43%	6	panadero	23	36%
7	panadero	23	29%	7	abogado	21	36%
8	carpintero	21	33%	8	agricultor	21	32%
9	policía	17	31%	9	enfermera/o	19	38%
10	camarero/a	17	29%	10	sicólogo/a	18	32%



