



TESIS DOCTORAL

2019

**LA INCIDENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE
EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA LÉXICA
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

JAVIER DOMÍNGUEZ PELEGRÍN

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS: TEORÍA Y APLICACIONES**

**DIRECTORA: DRA. MARIA ANTONIETA ANDIÓN HERRERO
CODIRECTOR: DR. SALVADOR LÓPEZ QUERO (Universidad de Córdoba)**

*A mi padre,
que me vio emprender este camino,
pero no ha podido verme llegar al destino*

*A Auxiliadora,
porque sin ella
no habría podido
hacer el camino*

ÍNDICE

Agradecimientos	15
Nota aclaratoria sobre el estilo.....	17
Listado de abreviaturas, latinismos, siglas y símbolos	18
Índice de tablas.....	21
Índice de figuras.....	24

PARTE I. PRELIMINARES

CHAPTER 1. INTRODUCTION.....	28
1.1. JUSTIFICATION OF THE THESIS.....	29
1.2. AIMS OF THE THESIS.....	31
1.3. PRESENTATION AND ORGANISATION OF THE THESIS.....	33
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	40
1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA TESIS	41
1.2. OBJETIVOS DE LA TESIS	44
1.3. PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA TESIS.....	45

PARTE II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 2. LA COMPETENCIA LÉXICA.....	41
2.1. EL LÉXICO	55
2.1.1. Delimitación terminológica sobre los conceptos <i>léxico</i> y <i>vocabulario</i>	55
2.1.2. El léxico frecuente	57
2.1.3. El léxico básico, usual, común y fundamental.....	62
2.1.4. El léxico disponible.....	64
2.1.4.1. El Proyecto Panhispánico de disponibilidad léxica.....	67
2.1.4.2. La disponibilidad léxica fuera del ámbito del Proyecto Panhispánico.....	68
2.1.4.3. La disponibilidad léxica del español como lengua extranjera.....	69
2.1.4.4. La disponibilidad léxica en otras lenguas.....	69
2.1.5. El léxico productivo y receptivo	71
2.1.6. Aprendizaje y adquisición del léxico	77

2.1.7. Aprendizaje intencional o incidental y explícito o implícito del léxico	81
2.2. COMPETENCIA LÉXICA: DELIMITACIÓN TERMINOLÓGICA Y CONCEPTUAL.....	88
2.2.1. Competencia léxica y conocimiento léxico	89
2.2.2 Competencia léxica y competencia semántica.....	90
2.2.3. Competencia léxica y lexicón mental	91
2.3. LAS UNIDADES DE LA COMPETENCIA LÉXICA.....	94
2.3.1. El enfoque lexicalista.....	94
2.3.1.1. La <i>palabra</i> según Stubbs	95
2.3.1.2. La <i>palabra</i> según Aitchison	96
2.3.1.3. La <i>palabra</i> según Jiang.....	96
2.3.1.4. La <i>palabra</i> según Ainciburu.....	97
2.3.1.5. La <i>palabra</i> según Oster	97
2.3.2. El enfoque fraseologista.....	98
2.3.2.1. La <i>unidad léxica</i> según Lewis	101
2.3.2.2. Los tipos léxicos de Pustejovsky	101
2.3.2.3. El ítem léxico extendido de Sinclair.....	102
2.3.2.4. La <i>unidad léxica</i> según el <i>Marco Común Europeo de Referencia</i>	107
2.3.2.5. La <i>unidad léxica</i> según Gómez Molina.....	109
2.3.2.6. La <i>unidad léxica</i> según López Mezquita.....	110
2.3.2.7. La <i>unidad léxica</i> según el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	112
2.3.2.8. La <i>unidad léxica</i> según Higuera.....	113
2.4. LA COMPETENCIA LÉXICA DESDE EL PARADIGMA LINGÜÍSTICO	118
2.4.1. El concepto de competencia léxica desde un enfoque analítico	122
2.4.1.1. El concepto de competencia léxica de Richards.....	122
2.4.1.2. El concepto de competencia léxica de Manguerra.....	123
2.4.1.3. El concepto de competencia léxica de Nation	124
2.4.2. El concepto de competencia léxica desde un enfoque holístico	126
2.4.2.1. El concepto de competencia léxica de Cronbach	126
2.4.2.2. El concepto de competencia léxica de Laufer y Nation	127
2.4.2.3. El concepto de competencia léxica de Meara.....	130
2.4.2.4. El concepto de competencia léxica de Marconi	132
2.4.2.5. El concepto de competencia léxica del <i>MCER</i>	134
2.4.2.6. El concepto de competencia léxica del <i>PCIC</i>	135
2.4.2.7. El concepto de competencia léxica de Schmitt	138
2.4.3. El concepto de competencia léxica desde un enfoque mixto.....	141
2.4.3.1. El concepto de competencia léxica de Sanjuán.....	141

2.4.3.2. El lexicón generativo de Pustejovsky	143
2.4.3.3. El concepto de competencia léxica de Henriksen	150
2.4.3.4. El concepto de competencia léxica de López Mezquita.....	153
2.4.3.5. El concepto de competencia léxica de Caro y Mendinueta	156
2.4.3.6. El concepto de competencia léxica de Tanaka	158
2.5. LA COMPETENCIA LÉXICA DESDE EL PARADIGMA PSICOLINGÜÍSTICO.....	160
2.5.1. La perspectiva de un solo lexicón	162
2.5.1.1. El modelo de Treisman.....	162
2.5.1.2. El modelo del logogén de Morton	163
2.5.2. La perspectiva de múltiples lexicones	164
2.5.2.1. El modelo de cohorte de Marslen-Wilson	164
2.5.2.2. El modelo de búsqueda en serie de Foster.....	165
2.5.2.3. La teoría modular de Fodor	166
2.5.2.4. El modelo de lexicón mental de Aitchison.....	169
2.5.2.5. El modelo del cianotipode Levelt.....	172
2.5.2.6. La modularidad representacional de Jackendoff	173
2.5.2.7. El lexicón de distribución heteromórfica de Wray	174
2.5.3. La perspectiva sin lexicón.....	177
2.5.3.1. El simulador de reconocimiento de palabras de Seidenberg y McClelland	179
2.5.3.2. El procesador léxico unificado de Bates y Goodman.....	182
2.5.3.3. El aprendizaje relacional de las redes neuronales de Pullvermüller.....	183
2.5.3.4. Las redes neuronales recurrentes de Elman.....	184
CAPÍTULO 3. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	176
3.1. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE: DELIMITACIÓN TERMINOLÓGICA Y CONCEPTUAL.....	188
3.1.1. Estilos de aprendizaje y estilos cognitivos.....	191
3.1.2. Estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje	195
3.1.3. Estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples.....	197
3.1.4. La teoría del buen aprendiz de lenguas	199
3.1.5. Las hipótesis del ajuste y del desajuste.....	201
3.1.6. Posturas contrarias a los estilos de aprendizaje	210
3.2. TAXONOMÍAS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	222
3.2.1. La taxonomía de Curry	223
3.2.1.1. Estilos de preferencias de enseñanza.....	225
3.2.1.2. Estilos de procesamiento de la información.....	225

3.2.1.3. Estilos cognitivos y de la personalidad.....	225
3.2.2. La taxonomía de Sternberg y Grigorenko.....	226
3.2.2.1. Estilos centrados en la cognición.....	227
3.2.2.2. Estilos centrados en la personalidad.....	230
3.2.2.3. Estilos centrados en la actividad.....	232
3.2.3. La taxonomía de Coffield, Moseley, Hall y Ecclestone	233
3.2.3.1. Factores constitutivos y genéticos y fisiológicos	236
3.2.3.2. Estructura cognitiva.....	236
3.2.3.3. Tipo de personalidad	237
3.2.3.4. Preferencias de aprendizaje	239
3.2.3.5. Estrategias y enfoques del aprendizaje.....	243
3.2.4. La taxonomía de Pantoja, Duque y Correa	246
3.2.4.1. Construcción del conocimiento	248
3.2.4.2. Basados en la experiencia.....	249
3.2.4.3. Basados en canales de percepción de información.....	250
3.2.4.4. Basados en las estrategias de aprendizaje.....	251
3.2.4.5. Interacción con otras personas.....	252
3.2.4.6. Bilateralidad cerebral.....	252
3.2.4.7. Personalidad.....	252
3.2.4.8. Aprendizaje organizacional	252
3.2.4.9. Propuesta de reformulación del modelo de Pantoja, Duque y Correa.....	254
3.2.5. La metataxonomía de Nielsen.....	254
3.2.5.1. Estilos del Tipo A.....	255
3.2.5.2. Estilos del Tipo B	257
3.2.5.3. Estilos del Tipo C	258
3.3. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA ADQUISICIÓN DE IDIOMAS	261
3.3.1. La taxonomía de los estilos de aprendizaje de Reid	262
3.3.1.1. Estilos cognitivos.....	263
3.3.1.2. Estilos sensoriales.....	263
3.3.1.3. Estilos de personalidad	264
3.3.2. Instrumentos de diagnóstico de los estilos de aprendizaje de idiomas	265
3.3.3. Los estilos de aprendizaje en los currículos de lenguas.....	267
3.3.4. Los estilos de aprendizaje en el ámbito del español como lengua extranjera.....	271
3.3.4.1. Trabajos de carácter teórico-descriptivo.....	272
3.3.4.2. Trabajos de carácter aplicado	274
3.3.4.3. Trabajos de carácter empírico.....	276

CAPÍTULO 4. ESTILOS DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIA LÉXICA: REVISIÓN SISTEMATIZADA	277
4.1. INTRODUCCIÓN	290
4.2. BÚSQUEDA DE DOCUMENTOS.....	293
4.2.1. Los criterios de selección de las bases de datos.....	293
4.2.2. Las bases de datos	294
4.2.2.1. Web of Science.....	294
4.2.2.2. ProQuest	294
4.2.2.3. Latindex.....	295
4.2.2.4. Recolecta	295
4.2.2.5. Teseo.....	295
4.2.2.6. Google académico	295
4.2.3. Los criterios de búsqueda bibliográfica	296
4.2.4. Los resultados de la búsqueda bibliográfica	296
4.3. EVALUACIÓN DE LOS DOCUMENTOS.....	302
4.4. SÍNTESIS Y ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS.....	303
4.4.1. Los autores de los documentos	303
4.4.2. Localización espacial y temporal de la base documental	305
4.4.3. Los marcos teóricos de la base documental.....	308
4.4.3.1. El tema de los Estilos de aprendizaje	309
4.4.3.1.1. Delimitación conceptual sobre los estilos.....	310
4.4.3.1.2. Estilos de aprendizaje y enseñanza de L2.....	315
4.4.3.2. La competencia léxica	317
4.4.3.2.1. Delimitación conceptual sobre el léxico	317
4.4.3.2.2. Aprendizaje del vocabulario	320
4.4.3.2.3. Enseñanza del vocabulario.....	323
4.4.3.3. Relaciones entre estilos de aprendizaje y competencia léxica	325
4.4.4. Los objetivos e hipótesis de la base documental.....	326
4.4.5. Las tendencias de investigación de la base documental	329
4.4.6. Los métodos de investigación de la base documental.....	334
4.4.6.1. El alcance de las investigaciones de la base documental	339
4.4.6.2. El diseño de las investigaciones de la base documental.....	340
4.4.6.3. Las muestras de las investigaciones de la base documental.....	341
4.4.6.4. Los cuestionarios sobre los estilos de aprendizaje de la base documental.....	344
4.4.7. Resultados de las investigaciones de la base documental.....	348

4.4.7.1. Resultados de las tendencias de investigación mayoritarias	349
4.4.7.1.1. La hipótesis del ajuste	349
4.4.7.1.2. Relaciones entre estilos de aprendizaje y competencia léxica	356
4.4.7.2. Resultados de las tendencias de investigación minoritarias	361
4.4.7.2.1. Hipótesis del buen aprendiz	361
4.4.7.2.2. El conocimiento de los estilos de aprendizaje por parte de los agentes implicados	361
4.4.7.3. Resultados de las tendencias de investigación particulares	362
4.4.8. Limitaciones de las investigaciones de la base documental	363
4.4.9. Propuestas para futuras investigaciones	365
4.5. SÍNTESIS DE LA REVISIÓN SISTEMATIZADA	367

PARTE III. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	361
5.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	373
5.1.1. Objetivos generales	373
5.1.2. Objetivos específicos	373
5.1.2.1. Objetivos específicos del estudio de disponibilidad léxica	374
5.1.2.2. Objetivos específicos del estudio de la interacción oral	374
5.1.2.3. Objetivos específicos del estudio de la expresión escrita	374
5.1.2.4. Objetivos específicos del estudio de la comprensión oral y escrita	374
5.2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	375
5.3. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN	376
5.3.1. El género	378
5.3.2. La edad	379
5.3.3. La lengua materna	380
5.3.4. Los años de aprendizaje de español	382
5.3.5. Las estancias en países de habla española	383
5.3.6. El conocimiento de otros idiomas	384
5.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN	385
5.5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	387
5.5.1. El estudio sobre la disponibilidad léxica	389
5.5.2. El estudio sobre la interacción oral	389
5.5.3. El estudio sobre la expresión escrita	390
5.5.4. El estudio sobre la comprensión escrita y oral	390

5.6. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN	391
5.6.1. Variables intervinientes controladas	392
5.6.1.1. El índice de implicación en la tarea.....	393
5.6.1.2. El <i>input</i> del investigador y el <i>output</i> de las estudiantes.....	394
5.6.2. Variables intervinientes externas	395
5.6.2.1. La secuencia de las preguntas.....	395
5.6.2.2. El factor <i>búsqueda</i> del índice de implicación.....	396
5.6.2.3. La consigna de “no informar”	396
5.6.2.4. La diversidad, la densidad y la longitud de los textos	396
5.6.3. Variables dependientes	397
5.6.3.1. La disponibilidad léxica individual	397
5.6.3.2. La productividad léxica	398
5.6.3.3. La sofisticación léxica	399
5.6.3.4. La originalidad léxica.....	400
5.6.3.5. La retención léxica.....	401
5.6.3.6. La fluidez léxica	401
5.6.3.7. La diversidad léxica.....	402
5.6.3.8. La densidad léxica	405
5.6.3.9. La precisión léxica.....	406
5.6.3.10. La recuperación léxica.....	407
5.7. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	407
5.7.1. Instrumentos comunes a todos los estudios	408
5.7.1.1. El cuestionario sociodemográfico	408
5.7.1.2. El corpus léxico	408
5.7.1.3. Los cuestionarios de los estilos de aprendizaje	411
5.7.1.3.1. Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (PLSPQ).....	413
5.7.1.3.2. Inventory of Learning Styles in Higher Education (ILSHE)	417
5.7.1.3.3. Cognitive Style Index (CSI).....	421
5.7.1.3.4. Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)	425
5.7.1.3.5. Learning Style Survey (LSS).....	427
5.7.1.3.6. Validez y fiabilidad de los cuestionarios	432
5.7.1.3.6.1. Sobre la fiabilidad de los cuestionarios.....	433
5.7.1.3.6.2. Evidencias de validez de los cuestionarios basadas en su estructura interna.....	437
5.7.1.3.6.3. Evidencias de validez de los cuestionarios basadas en otras variables.....	446
5.7.1.4. Los posttest	449
5.7.1.5. La hoja de cálculo Excel.....	450
5.7.1.6. El programa estadístico informático <i>SPSS</i>	450

5.7.2. Instrumentos del estudio de disponibilidad léxica	450
5.7.2.1. Los centros de interés	450
5.7.2.2. Las proyecciones de los centros de interés	451
5.7.2.3. Las hojas de respuesta	451
5.7.2.4. Dispolex	452
5.7.2.5. Criterios de edición	452
5.7.3. Instrumentos del estudio de la interacción oral	453
5.7.3.1. El listado de definiciones del corpus léxico	453
5.7.3.2. La batería de preguntas	454
5.7.3.3. La tableta	454
5.7.3.4. El procesador de textos Word	455
5.7.3.5. La aplicación informática Adelex Analyser	455
5.7.4. Los instrumentos del estudio de la expresión escrita	456
5.7.4.1. La presentación del léxico	456
5.7.4.2. La plantilla para la redacción del texto	457
5.7.5. Los instrumentos del estudio de la comprensión oral y escrita	457
5.7.5.1. La presentación del léxico	457
5.7.5.2. El listado de definiciones	458
5.7.5.3. Los textos para las actividades de comprensión oral y escrita	459
5.7.5.4. Plantillas de respuestas para las actividades de comprensión oral y escrita	460
CAPÍTULO 6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	453
6.1. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LA MUESTRA	464
6.1.1. Los estilos de aprendizaje de la muestra según el <i>ASSIST</i>	464
6.1.2. Los estilos de aprendizaje de la muestra según el <i>CSI</i>	465
6.1.3. Los estilos de aprendizaje de la muestra según el <i>ILSHE</i>	465
6.1.4. Los estilos de aprendizaje de la muestra según el <i>LSS</i>	466
6.1.5. Los estilos de aprendizaje de la muestra según el <i>PLSPQ</i>	471
6.1.6. Descripción global de los estilos de aprendizaje de la muestra	472
6.2. LOS RASGOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LA MUESTRA	474
6.3. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE DISPONIBILIDAD LÉXICA	476
6.3.1. Resultados de aplicar los criterios de edición al corpus léxico de disponibilidad	476
6.3.1.1. Eliminación de los términos repetidos	477
6.3.1.2. Corrección de la ortografía	477
6.3.1.3. Unificación ortográfica	477

6.3.1.4. Unificación de variantes flexivas	477
6.3.1.5. Unificación de derivados	478
6.3.1.6. Unificación de formas plenas y acortamientos	478
6.3.1.7. Unificación de formas simples y sintagmáticas	478
6.3.1.8. Las marcas comerciales	479
6.3.1.9. Corrección gráfica	479
6.3.1.10. Tratamiento de los extranjerismos.....	480
6.3.1.11. Unificación de sintagmas.....	480
6.3.1.12. Supresión de unidades alejadas semánticamente del CI.....	481
6.3.2. Los indicadores de la competencia léxica del estudio de disponibilidad.....	481
6.3.2.1. La productividad léxica	482
6.3.2.2. La disponibilidad léxica.....	486
6.3.2.3. La originalidad léxica	491
6.3.2.4. La sofisticación léxica	496
6.3.3. Relaciones entre los estilos de aprendizaje y la disponibilidad léxica.....	499
6.3.4. Las variables controladas y la competencia léxica de la disponibilidad.....	501
6.4. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN ORAL	502
6.4.1. los indicadores de la competencia léxica de la interacción oral y las variables intervinientes.....	502
6.4.1.1. El <i>input</i> y el <i>output</i>	503
6.4.1.2. El tiempo de elocución de las participantes.....	504
6.4.1.3. El índice de implicación en la tarea.....	505
6.4.1.4. La fluidez léxica	506
6.4.1.5. La diversidad léxica.....	507
6.4.1.6. La densidad léxica	507
6.4.1.7. La retención léxica.....	508
6.4.2. Relaciones entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica de la interacción oral... 509	
6.4.3. Las variables controladas y la competencia léxica de la interacción oral.....	512
6.5. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA	513
6.5.1. Los indicadores de la competencia léxica del estudio de la expresión escrita.....	513
6.5.1.1. La diversidad léxica.....	514
6.5.1.2. La densidad léxica	515
6.5.1.3. La fluidez léxica	516
6.5.1.4. La precisión léxica.....	517
6.5.1.5. La sofisticación léxica	519
6.5.1.6. La retención léxica.....	520
6.5.2. Relaciones entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica de la expresión escrita. 520	

6.5.3. Las variables controladas y la competencia léxica de la expresión escrita.....	525
6.6. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA	526
6.6.1. Los indicadores de la competencia léxica de la comprensión oral y escrita	526
6.6.1.1. La recuperación léxica.....	526
6.6.1.2. La retención léxica.....	529
6.6.2. Relaciones entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica de la comprensión oral y escrita	531
6.6.3. las variables controladas y la competencia léxica de la comprensión oral y escrita.....	534
6.7. ANÁLISIS GLOBAL DE LAS CORRELACIONES ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA COMPETENCIA LÉXICA.....	535
6.7.1. Análisis global sobre los cuestionarios de los estilos de aprendizaje.....	536
6.7.2. Análisis global sobre los estilos de aprendizaje	537
6.7.3. Análisis global sobre las destrezas lingüísticas	538
6.7.4. Análisis global sobre la competencia léxica.....	538

PARTE IV. SÍNTESIS RECAPITULATIVA

CHAPTER 7. RESEARCH LIMITS, CONCLUSIONS AND FUTURE RESEARCH.....	542
7.1. RESEARCH LIMITS.....	543
7.1.1. The sample size.....	543
7.1.2. The methodological design.....	543
7.2. CONCLUSIONS.....	545
7.2.1. The questionnaires to identify learning styles.....	545
7.2.2. Correlations between sociodemographic variables and learning styles.....	545
7.2.3. Correlations between controlled variables and lexical competence.....	546
7.2.4. Lexical availability as a didactic resource to increase the size of the lexicon and evaluate its degree of acquisition.....	546
7.2.5. The impulsive style and lexical fluency.....	547
7.2.6. The practical style and lexical competence.....	547
7.3. FUTURE RESEARCH	548
7.3.1. On sample size	548
7.3.2. The relationship between language learning time and learning styles.....	549
7.3.3. The behavioural pattern of the styles according to the language skill and the code used..	550
7.3.4. Effects of <i>input</i> and <i>output</i> on lexical retention of oral interaction	550
7.4. EPILOGUE: THE LEXICAL LEARNING STYLE AS A SYNCRETIC PROPOSAL.....	551

CAPÍTULO 7. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	555
7.1. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	555
7.1.1. El tamaño de la muestra	555
7.1.2. El diseño metodológico.....	555
7.2. CONCLUSIONES	557
7.2.1. Los cuestionarios para identificar los estilos de aprendizaje	557
7.2.2. Las correlaciones entre las variables sociodemográficas y los estilos de aprendizaje.....	557
7.2.3. Las correlaciones entre las variables controladas y la competencia léxica.....	558
7.2.4. La disponibilidad léxica como recurso didáctico para aumentar el tamaño del léxico y evaluar su grado de adquisición.....	559
7.2.5. El estilo impulsivo y la fluidez léxica	559
7.2.6. El estilo práctico (<i>ILSHE</i>) y la competencia léxica	560
7.3. PROPUESTAS DE FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	560
7.3.1. Sobre el tamaño de la muestra	560
7.3.2. La relación entre el tiempo de aprendizaje de la lengua y los estilos de aprendizaje	562
7.3.3. El patrón de comportamiento de los estilos en función de la destreza lingüística y del código empleado	562
7.3.4. Efectos del <i>input</i> y del <i>output</i> en la retención léxica de la interacción oral.....	562
7.4. EPÍLOGO: EL ESTILO DE APRENDIZAJE LÉXICO COMO PROPUESTA SINCRÉTICA.	563
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	568
ANEXOS	626

AGRADECIMIENTOS

Como no podría ser de otra forma, necesito dedicar las primeras líneas de este trabajo a mostrar mi más sincero y profundo agradecimiento a quienes han sido mis directores de tesis: la doctora María Antonieta Andión Herrero y el doctor Salvador López Quero. Mi gratitud no va solo dirigida a su calidad como académicos, que me han guiado con acierto en todo el proceso de investigación, sino, especialmente, a su gran talla humana, porque nunca han dejado de confiar en mí, a pesar de que no se lo he puesto fácil en muchas ocasiones. Muchas gracias, Salvador; muchas gracias, Marieta.

En segundo lugar, quiero agradecer a todos los miembros del Departamento de Lenguas Romances y sus Literaturas de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Ljubljana, la extraordinaria acogida que me brindaron durante mi estancia de investigación de tres meses en Eslovenia, porque me hicieron sentir como en casa. También quiero dar las gracias a las estudiantes que han participado en la investigación empírica y han constituido la muestra de la misma.

Debo una gratitud especial a la Facultad de Filología de la UNED por haberme concedido la ayuda para la movilidad gracias a la cual pude realizar mi estancia de investigación.

Quiero mostrar mi agradecimiento a determinadas personas por la ayuda que me han brindado en algún aspecto concreto de la tesis: a los profesores Mae-Ran Park (Pukyong National University), Mu-Hsuan Chou (Wenzao Ursuline University of Languages), Kartik Bhavsar (North Carolina State University) y Daniel Tight (University of Saint Thomas) por haberme proporcionado algunas de sus publicaciones. Al profesor José Antonio Bartol Hernández, de la Universidad de Salamanca, por autorizarme a utilizar el programa *Dispolex*; a los profesores Jan Vermunt, Andrew Cohen y Christopher Allinson por autorizarme a utilizar sus respectivos cuestionarios de estilos de aprendizaje. A Julie Chi por enviarme la foto con la que he ilustrado su currículum. A la profesora Carolina Pérez Dueñas y el profesor Manuel Mora Márquez, ambos de la Universidad por Córdoba: a la primera, por haberme enseñado los rudimentos de la estadística inferencial y del programa SPSS, y al segundo, por haberme ayudado a descifrar la fórmula para calcular el índice de disponibilidad léxica individual. Al personal del servicio de préstamo interbibliotecario de la Universidad de Córdoba por su extraordinaria habilidad para encontrar los artículos más inaccesibles y en tiempo récord. Con un cariño especial quiero dar las gracias a mi colaboradora Azahara

Jiménez Millán por haberme ayudado en el volcado de los datos en *Dispolex*, así como a Rocío Orozco Orozco, por ayudarme a poner orden en los anexos.

También quiero mostrar mi más profunda gratitud a todos mis compañeros y mis compañeras del Departamento de Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Córdoba, por su continuo apoyo y ánimo para que diera término a esta tesis, con una especial mención a mi compañera Clara Eugenia Peragón, por su aliento en los momentos de mayor desánimo.

También me gustaría hacer extensivo el agradecimiento a los compañeros y las compañeras de la Facultad de Ciencias de la Educación que no han dejado de animarme y aconsejarme en este largo viaje. Nombrar aquí a todas las personas sería prolijo, pero ellas saben quiénes son. Muchas gracias por vuestro apoyo.

Mención especial merecen los amigos, a quienes he pagado su generosa amistad con continuas ausencias por mi parte durante demasiado tiempo. Espero que la historia pueda cambiar pronto.

Y por último, no tengo palabras con que agradecer a mi familia todas las renunciaciones que han hecho para que yo pudiera sacar tiempo de donde no lo había para poder avanzar con la tesis. De manera especial a mi madre, que al fin me va a ver llegar al destino, y a mi mujer, a quien le estoy eternamente agradecido por la encomiable resignación con la que no solo ha aceptado mis perennes retiros delante del ordenador, sino por todo lo que ha hecho para que el ambiente de trabajo fuera óptimo “quitando de en medio” a los niños. Infinitamente gracias, Auxiliadora.

A mis hijos (Manuel, Pedro y Álvaro) quiero dedicar las últimas líneas. Para ellos no tengo palabras de agradecimiento, pero sí un PERDÓN en letras mayúsculas bien grandes. Como sabéis, le he dedicado mucho tiempo a la tesis, tanto que he llegado a decir que mi vida se componía de momentos de tesis y de “parentesis”, que eran aquellos en los que debía hacer otras cosas que me impedían avanzar con la tesis. Durante todo este tiempo me he perdido muchas cosas a vuestro lado y me he enfadado con vosotros más de lo que me habría gustado. Pero quiero que sepáis que os he echado mucho de menos y que no hay nada que me guste más que pasar tiempo con vosotros. Espero poder recuperarlo ahora que voy a cerrar el paréntesis de la tesis en mi vida. Os quiero.

NOTA ACLARATORIA SOBRE EL ESTILO

Antes de entrar de lleno en el contenido de esta tesis, me gustaría hacer una observación sobre el estilo que he utilizado. Aunque ahora estoy escribiendo en primera persona del singular, todo el trabajo (a excepción de este capítulo introductorio) está redactado en primera persona del plural. He rechazado el “yo” expositivo por ser poco académico, pero también he rehusado el academicismo de la tercera persona del singular por su carácter impersonal. La elección de este plural es, por tanto, completamente deliberada.

No lo hago para esconder los errores que habré cometido (que en un trabajo tan extenso no deben de ser pocos) detrás de una desconocida autoría colectiva, sino para reconocer que esta tesis no es mérito mío. Si no hubiera sido por todas las personas que antes de mí dedicaron su vida a investigar y a compartir sus hallazgos, yo no habría podido aprender lo que ellas descubrieron. Si no hubiera tenido buenos profesores ni buenos directores de tesis, no habría sido capaz de buscar en los lugares adecuados. Y si no tuviera a mi lado a tantas personas que me han apoyado en lo más difícil del camino, nunca habría podido terminar este viaje.

De modo que esta tesis no existe porque yo la haya escrito, sino por todas esas personas que han hecho posible que la haya escrito. De unas, me han servido sus teorías; de otras, sus consejos; y de muchas, el ánimo que me han insuflado para que siguiera adelante. Así que es más que merecido el **plural de modestia** que escojo para rendir homenaje a tantas personas que me han permitido terminar esta tesis. Me gustaría evocar en cada “nosotros” que escribo aquí a todas esas personas: a las que estuvieron, a las que están y a las que siempre estarán en mi camino. Sin ellas, no habría podido.

LISTADO DE ABREVIATURAS, LATINISMOS, SIGLAS Y SÍMBOLOS

Abreviaturas y latinismos

1. ^a /1. ^o	primera/primero
Adj.	adjetivo
apartic.	aparición
cfr.	confróntese
comp.	composición
det.	determinante
<i>et al.</i>	<i>et alii</i> ('y otros autores')
fig.	figura
Frec. acum.	frecuencia acumulada
Frec. rel.	frecuencia relativa
INF.	informante
<i>infra</i>	más abajo
INV	investigador
Máx.	máximo/a
Pal.	palabra
pers.	persona
Punt.	puntuación
sing.	singular
S.Prep.	sintagma preposicional
<i>supra</i>	más arriba
Sust.	sustantivo
v. g.	<i>Verbi gratia</i> ('por ejemplo')
Voc.	vocablo

Siglas

ASALE	Asociación de Academias de la Lengua Española
ASI	<i>Approaches to Studying Inventory</i>
ASSIST	<i>Approaches and Study Skills Inventory for Students</i>
CI	Centro de interés
CSI	<i>Cognitive Style Index</i>
DL	Densidad léxica
DLE	<i>Diccionario de la Lengua Española</i>
DTCELE	<i>Diccionario de términos clave de español como lengua extranjera</i>
EA	Estilos de aprendizaje
ELE	Español como lengua extranjera
ELSIN	European Learning Styles Information Network
ESL	<i>English as a Second Language</i>
IDI	Índice de disponibilidad léxica individual
ILE	Ítem léxico extendido
ILSHE	<i>Inventory of Learning Styles in Higher Education</i>
LSS	<i>Learning Style Survey</i>
MCER	<i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i>
OL y OriLex	Originalidad léxica
PCIC	<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>
PFL	Perfil de Frecuencia Léxica
PLSPQ	<i>Perceptual Learning Style Preference Questionnaire</i>
RAE	Real Academia Española
RNA	Red neuronal artificial
SAS	<i>Style Analysis Survey</i>
SL y SofLex	Sofisticación léxica
VAK	<i>Visual, Auditory and Kinesthetic</i>
VL	Variación léxica

Símbolos

*(delante de palabra u oración)	Expresión incorrecta
α	Alfa de Cronbach
f_i	Frecuencia absoluta
h_i	Frecuencia relativa
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
m	Media
N	Tamaño total de la muestra
n	Tamaño parcial de la muestra
p	Nivel de confianza de los resultados
r	Coefficiente de correlación de Pearson
σ	Desviación estándar
§	Apartado o sección

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO 2

Tabla 2.1. Centros de interés propuestos por Gougenheim et al. (1954)	65
Tabla 2.2. Representación esquemática de las tareas de reconocimiento y recuperación del léxico.....	73
Tabla 2.3. Representación esquemática del léxico expresivo y comprensivo	75
Tabla 2.4. Autores del enfoque lexicalista.....	95
Tabla 2.5. Autores del enfoque fraseologista	99
Tabla 2.6. Tipos de unidades léxicas según Lewis (1993)	101
Tabla 2.7. Tipos de unidades léxicas según el MCER (2002)	108
Tabla 2.8. Tipos de unidades léxicas según Gómez Molina (2004)	109
Tabla 2.9. Tipos de unidades léxicas según López Mezquita (2005)	111
Tabla 2.10. Tipos de unidades léxicas según Higuera (2006)	114
Tabla 2.11. Propuesta de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980)	120
Tabla 2.12. Clasificación de los autores según su enfoque de competencia léxica	122
Tabla 2.13. Concepto de competencia léxica de Richards (1976, p. 83)	122
Tabla 2.14. Modelo de competencia léxica de Nation (2001, p. 27)	125
Tabla 2.15. Bandas de frecuencia del Perfil de Frecuencia Léxica (Laufer y Nation, 1995).....	130
Tabla 2.16. Representación esquemática de la competencia comunicativa del PCIC (2006).....	135
Tabla 2.17. Inventarios de nociones generales y específicas del PCIC (2006)	136
Tabla 2.18. Organización de la competencia léxica según el PCIC (2006)	137
Tabla 2.19. Componentes de la profundidad del conocimiento léxico de Schmitt (2010).....	139
Tabla 2.20. Niveles de representación léxica del lexicon generativo de Pustejovsky (1995).....	145
Tabla 2.21. Clasificación de los modelos sobre el lexicon mental.....	162

CAPÍTULO 3

Tabla 3.1. Definiciones de estilos de aprendizaje más frecuentes en la bibliografía	189
Tabla 3.2. Autores más citados en la bibliografía sobre los estilos cognitivos y de aprendizaje	194
Tabla 3.3. Investigaciones sobre la hipótesis del ajuste en el ámbito de la enseñanza de lenguas	204
Tabla 3.4. Relación de autores que intercambian críticas sobre los estilos de aprendizaje	220
Tabla 3.5. Taxonomías utilizadas para la descripción de los estilos de aprendizaje	222
Tabla 3.6. Taxonomía de los estilos de Curry (1983)	223
Tabla 3.7. Taxonomía de los estilos de Sternberg y Grigorenko (1997).....	227
Tabla 3.8. Familias de estilos de aprendizaje de Coffield et al. (2004a, p. 9).....	234
Tabla 3.9. Taxonomía de los estilos de Coffield, Moseley, Hall y Ecclestone (2004)	234
Tabla 3.10. Taxonomía de Pantoja, Duque y Correa (2013).....	247
Tabla 3.11. Estilos de aprendizaje basados en los canales perceptivos (Pantoja et al. 2013).....	251
Tabla 3.12. Estilos de aprendizaje basados en las estrategias de aprendizaje (Pantoja et al. 2013)	251
Tabla 3.13. Taxonomía reformulada de Pantoja, Duque y Correa (2013).....	254
Tabla 3.14. Taxonomías de estilos de aprendizaje utilizadas por Nielsen (2014) para su metataxonomía	255
Tabla 3.15. Categorías y estilos que configuran el Tipo A de la metataxonomía de Nielsen (2014)	256
Tabla 3.16. Estilos del Tipo B según el grado de estabilidad de Coffield et al. (2004).....	258
Tabla 3.17. Estilos del Tipo C de Nielsen (2014) según la taxonomía de Zhan y Sternberg (2005)	259
Tabla 3.18. Dimensiones de los estilos de aprendizaje de Reid (adaptado de Reid, 1995, pp. x-xi)	262
Tabla 3.19. Cuestionarios de estilos de aprendizaje de idiomas (Dörnyei, 2004, p. 147).....	265
Tabla 3.20a. Dimensiones y subescalas del Style Analysis Survey	267
Tabla 3.20b. Dimensiones y subescalas del Learning Styles Survey for Young Learners	267
Tabla 3.21. Temas del análisis sobre los EA en el MCER y en el PCIC.....	267
Tabla 3.22. Producción científica sobre los estilos de aprendizaje en el ámbito ELE	271
Tabla 3.23. Tipología de los trabajos sobre los estilos de aprendizaje en el ámbito ELE	272
Tabla 3.24. Investigaciones de carácter empírico sobre los estilos de aprendizaje en el ámbito ELE	277

CAPÍTULO 4

<i>Tabla 4.1. Diferencias entre revisión bibliográfica y sistemática (Ferreira et al., 2011, p. 689)</i>	291
<i>Tabla 4.2. Bases de datos utilizadas en la revisión sistematizada</i>	294
<i>Tabla 4.3. Distribución del corpus bibliográfico de la revisión en cada base de datos</i>	298
<i>Tabla 4.4. Tipos de documentos del corpus bibliográfico de la revisión</i>	299
<i>Tabla 4.5. Banco documental de la revisión</i>	301
<i>Tabla 4.6. Panel de remisiones del banco documental</i>	304
<i>Tabla 4.7. Localización de la producción científica del banco documental</i>	305
<i>Tabla 4.8. Propuesta de supramarco teórico de la base documental</i>	309
<i>Tabla 4.9. Autores que adscriben los estilos de aprendizaje en las diferencias individuales</i>	310
<i>Tabla 4.10. Autores que diferencian los estilos de aprendizaje de constructos parecidos</i>	311
<i>Tabla 4.11. Autores que definen el concepto estilo de aprendizaje</i>	312
<i>Tabla 4.12. Tipos de estilos de la base documental</i>	313
<i>Tabla 4.13. Tipos de estilos más recurrentes de la base documental</i>	314
<i>Tabla 4.14. Autores que sostienen la hipótesis del ajuste</i>	316
<i>Tabla 4.15. Autores que sostienen la hipótesis del buen aprendiz</i>	316
<i>Tabla 4.16. Autores que sostienen la preeminencia del vocabulario como componente lingüístico</i>	318
<i>Tabla 4.17. Autores que sostienen la importancia del aprendizaje del vocabulario</i>	321
<i>Tabla 4.18. Autores partidarios del código dual</i>	325
<i>Tabla 4.19. Objetivos e hipótesis de la base documental</i>	328
<i>Tabla 4.20. Principales tendencias de investigación de la base documental</i>	330
<i>Tabla 4.21. Tendencias de investigación de la base documental</i>	334
<i>Tabla 4.22. Alcance, diseño y tipología de las investigaciones según Hernández Sampieri et al. (2014)</i>	335
<i>Tabla 4.23. Alcance, diseño y tipología de las investigaciones de la base documental</i>	338
<i>Tabla 4.24. Características de las muestras del banco documental</i>	342
<i>Tabla 4.25. Cuestionarios para identificar los estilos de aprendizaje utilizados por los autores del corpus documental</i>	345
<i>Tabla 4.26. Correspondencias entre los estudios de la tesis de Booth (2011) y sus artículos</i>	358
<i>Tabla 4.27. Síntesis de los resultados de las dos tendencias principales de investigación que relacionan estilos de aprendizaje y competencia léxica</i>	368

CAPÍTULO 5

<i>Tabla 5.1. Objetivos específicos de los estudios de la investigación</i>	373
<i>Tabla 5.2. Perfil sociodemográfico de la muestra</i>	378
<i>Tabla 5.3. Estadísticos descriptivos de la edad de la muestra</i>	380
<i>Tabla 5.4. Duración del aprendizaje de español de la muestra</i>	382
<i>Tabla 5.5. Distribución de la muestra según la duración del aprendizaje propuesta por Tuan (2011)</i>	383
<i>Tabla 5.6. Propuesta de distribución de la muestra según la duración del aprendizaje de español</i>	383
<i>Tabla 5.7. Duración de las estancias de las informantes en países hispanohablantes</i>	384
<i>Tabla 5.8. Representación esquemática de las fases de la investigación</i>	387
<i>Tabla 5.9. Cronograma del estudio de campo</i>	388
<i>Tabla 5.10. Variables presentes en los estudios de la investigación</i>	392
<i>Tabla 5.11. Distribución de la puntuación para determinar el índice de implicación de la tarea</i>	394
<i>Tabla 5.12. Características léxicas de los textos del estudio sobre la comprensión oral y escrita</i>	396
<i>Tabla 5.13. Niveles de sofisticación léxica del estudio sobre la expresión escrita</i>	400
<i>Tabla 5.14. Niveles de riqueza léxica y procedimiento para calcularlos (Capsada y Torruella, 2017)</i>	405
<i>Tabla 5.15. Instrumentos utilizados en la investigación</i>	407
<i>Tabla 5.16. Cuestionario sociodemográfico</i>	408
<i>Tabla 5.17. Corpus léxico de la investigación</i>	408
<i>Tabla 5.18. Conocimiento previo del corpus léxico por parte de las estudiantes</i>	410
<i>Tabla 5.19. Distribución de los ítems del PSLPQ</i>	415
<i>Tabla 5.20. Estructura del ILSHE</i>	418
<i>Tabla 5.21. Escalas definitorias de los estilos de aprendizaje del ILSHE según Martínez y Vermunt (2015)</i>	421
<i>Tabla 5.22. Puntuación del CSI</i>	422

<i>Tabla 5.23. Estructura del ASSIST</i>	426
<i>Tabla 5.24. Relación entre el LSS y el SAS</i>	430
<i>Tabla 5.25. Dimensiones, subescalas y puntuación del LSS</i>	431
<i>Tabla 5.26. Investigaciones que han utilizado el LSS</i>	432
<i>Tabla 5.27. Valores del Alfa de Cronbach (Fuente: George y Mallery, 2003, p. 231)</i>	433
<i>Tabla 5.28. Alfa de Cronbach de los cuestionarios de los estilos de aprendizaje</i>	434
<i>Tabla 5.29. Alfa de Cronbach de las dimensiones del ILSHE</i>	434
<i>Tabla 5.30. Alfa de Cronbach de las dimensiones del LSS</i>	435
<i>Tabla 5.31. Alfa de Cronbach de las dimensiones del ASSIST</i>	436
<i>Tabla 5.32. Alfa de Cronbach de las dimensiones del PLSPQ</i>	437
<i>Tabla 5.33. Matriz de correlaciones de la validez de constructo de los cuestionarios de los estilos de aprendizaje</i> ..	438
<i>Tabla 5.34. Matriz de correlaciones de los estilos de aprendizaje y los rasgos de la muestra</i>	447
<i>Tabla 5.35. Marco conceptual de los postest</i>	450
<i>Tabla 5.36. Criterios de edición del estudio sobre disponibilidad léxica</i>	453
<i>Tabla 5.37. Listado de definiciones del estudio de interacción oral</i>	453
<i>Tabla 5.38. Batería de preguntas de la actividad de interacción oral</i>	454
<i>Tabla 5.39. Listado de definiciones y ejemplos del estudio sobre la comprensión oral y escrita</i>	459
<i>Tabla 5.40. Características léxicas de los textos del estudio sobre la comprensión oral y escrita</i>	459
<i>Tabla 5.41. Corpus léxico del estudio sobre la comprensión oral y escrita</i>	460

CAPÍTULO 6

<i>Tabla 6.1. Estilos de aprendizaje preferentes de la muestra</i>	473
<i>Tabla 6.2. Matriz de correlaciones de los rasgos sociodemográficos y los estilos de aprendizaje</i>	475
<i>Tabla 6.3. Cantidad de palabras y vocablos de cada centro de interés en las dos pruebas de disponibilidad</i> ...	482
<i>Tabla 6.4. Listado de las 10 palabras más disponibles de cada centro de interés</i>	483
<i>Tabla 6.5. Comparación entre las 10 palabras más disponibles de Šifrar Kalan (2009 y 2012) y nuestro estudio</i>	485
<i>Tabla 6.6. Índices de disponibilidad léxica individual</i>	486
<i>Tabla 6.7. Comparación de la media de vocablos por informante de nuestro estudio con Šifrar Kalan</i>	490
<i>Tabla 6.8. Índice de originalidad léxica (OriLex) de la primera prueba de disponibilidad</i>	492
<i>Tabla 6.9. Índice de originalidad léxica (OriLex) de la segunda prueba de disponibilidad</i>	493
<i>Tabla 6.10. Diferencia entre las palabras totales y exclusivas de la prueba de disponibilidad</i>	494
<i>Tabla 6.11. Índices de OriLex de los CI experimentales y de control y estadísticos descriptivo</i>	495
<i>Tabla 6.12. Palabras meta utilizadas por las estudiantes en la segunda prueba de disponibilidad</i>	497
<i>Tabla 6.13. Índice de sofisticación léxica de la segunda prueba de disponibilidad</i>	498
<i>Tabla 6.14. Matriz de correlaciones entre los estilos, la disponibilidad y otros indicadores</i>	500
<i>Tabla 6.15. Matriz de correlaciones de las variables sociodemográficas y la disponibilidad léxica</i>	501
<i>Tabla 6.16. Valores obtenidos durante la actividad de interacción e índices de competencia léxica</i>	503
<i>Tabla 6.17. Matriz de correlaciones de los estilos de aprendizaje y la competencia léxica en la interacción oral</i>	510
<i>Tabla 6.18. Matriz de correlaciones de las variables controladas y la competencia léxica de la interacción oral</i>	512
<i>Tabla 6.19. Resultados de los indicadores de competencia léxica de la expresión escrita</i>	514
<i>Tabla 6.20. Matriz de correlaciones entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica de la expresión escrita</i> ...	522
<i>Tabla 6.21. Matriz de correlaciones de las variables sociodemográficas y la competencia léxica de la expresión escrita</i> ...	525
<i>Tabla 6.22. Puntuaciones y porcentajes de la recuperación léxica de la comprensión oral y escrita</i>	527
<i>Tabla 6.23. Puntuaciones y porcentajes de la retención léxica de la comprensión oral y escrita</i>	530
<i>Tabla 6.24. Matriz de correlaciones entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica de la comprensión oral y escrita</i> ...	532
<i>Tabla 6.25. Matriz de correlaciones entre las variables sociodemográficas y la competencia léxica de la comprensión oral y escrita</i>	534
<i>Tabla 6.26. Correlaciones totales entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica</i>	535
<i>Tabla 6.27. Hipotético patrón de comportamiento de los estilos</i>	538

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO 2

Figura 2.1. Paradigmas terminológicos sobre el léxico fundamental.....	63
Figura 2.2. Grados de fuerza del conocimiento léxico de Laufer y Goldstein (2004).....	74
Figura 2.3. Esquema del Modelo del Monitor de Krashen.....	77
Figura 2.4. Representación esquemática del léxico adquirido y aprendido.....	81
Figura 2.5. Diagrama esquemático de la gramática creada por Reber para su investigación basada en el Modelo de Márkov (Reber, 1967, p. 856).....	83
Figura 2.6. Representación esquemática de los procesos explícitos, implícitos, intencionales e incidentales de enseñanza y aprendizaje del léxico.....	88
Figura 2.7. Diagrama de Venn representativo del paradigma lingüístico y psicolingüístico del estudio del léxico.....	93
Figura 2.8. Representación esquemática de la entrada léxica de Jiang (2000, p. 48).....	97
Figura 2.9. Representación gráfica del ítem léxico extendido (ILE).....	106
Figura 2.10. Representación del carácter gradual de las colocaciones según Higuera (2006).....	116
Figura 2.11. Fórmula de la originalidad léxica.....	128
Figura 2.12. Fórmula de la densidad léxica.....	128
Figura 2.13. Fórmula de la sofisticación léxica.....	129
Figura 2.14. Fórmula de la variación léxica.....	129
Figura 2.15. Representación esquemática del concepto de competencia léxica de Marconi (1997).....	133
Figura 2.16. Representación esquemática del concepto de competencia léxica del MCER (2002).....	134
Figura 2.17. Representación esquemática del modelo de competencia léxica de López Mezquita (2005).....	156
Figura 2.18. Representación del modelo de amplitud y profundidad léxica (izqda.) y de tamaño y organización (dcha.) (Meara y Wolter, 2004, p. 89).....	157
Figura 2.19. Representación simbólica del funcionamiento de la competencia léxica de Tanaka (2016).....	159
Figura 2.20. Modelo de lexicón mental de Treisman (1961, p. 211).....	163
Figura 2.21. Representación gráfica del Modelo logogén de Morton (1969).....	164
Figura 2.22. Representación gráfica del Modelo de cohorte de Marslen-Wilson (1973).....	165
Figura 2.23. Representación gráfica del Modelo de búsqueda en serie de Foster (1976).....	166
Figura 2.24. Representación gráfica del Modelo modular y del lexicón mental de Fodor (1983).....	168
Figura 2.25. Representación esquemática de los procesos de acceso al léxico de Aitchison (1987, p. 132).....	169
Figura 2.26. Representación metafórica de los componentes del lexicón de Aitchison mediante el plano de varias ciudades y sus habitantes (Aitchison, 1987, pp. 227-228).....	170
Figura 2.27. Representación gráfica del Modelo del cianotipo de Levelt (1989).....	173
Figura 2.28. Representación gráfica de los módulos interfaz e integrativos de Jackendoff (2000).....	174
Figura 2.29. Representación gráfica del Lexicón de distribución heteromórfica de Wray (2002).....	176
Figura 2.30. Red neuronal artificial (imagen: Calvo, 2017).....	180
Figura 2.31a. Modelo general de procesamiento léxico de Seidenberg y McClelland (1989, p. 526).....	181
Figura 2.31b. Estructura del modelo aplicado por Seidenberg y McClelland (1989, p. 527).....	181
Figura 2.32. Distribución de las redes neuronales según las palabras estímulo (Pullvermüller, 1999, p. 261).....	183
Figura 2.33. Red neuronal de Elman (2004, p. 302).....	184

CAPÍTULO 3

Figura 3.1. Posturas existentes sobre los estilos de aprendizaje y los estilos cognitivos.....	192
Figura 3.2. Relación entre estilos de aprendizaje y de enseñanza del estudio de Karabuga (2015, p. 285).....	207
Figura 3.3. Gráficas sobre la evidencia aceptable de la hipótesis del ajuste (Pashler et al., 2008, p. 110).....	208
Figura 3.4. Modelo de la Cebolla de Curry (1983, p. 19).....	224
Fig 3.5a. Exterior del RFT (fuente: Jason Patent).....	228
Fig 3.5b. Interior del RFT (fuente: Wikipedia).....	228
Figura 3.6. Ejemplo de tipo de ítem del Embedded Figures Test (fuente: SSC Portal).....	229
Figura 3.7. Ejemplo de ítem del Matching Familiar Figures Test (fuente: Ramiro et al., 2010, p. 196).....	230
Figura 3.8. Estilos motivadores de Apter (fuente: Coffield et al., 2004, p. 54).....	238
Figura 3.9. Cuadrantes del cerebro total de Hermann (fuente: Aragón y Jiménez, 2009, p.12).....	243

Figura 3.10. Bucles de aprendizaje de Argyris y Schön (1978).....	253
Figura 3.11. Categorización de los estilos del Tipo A (Nielsen, 2014, p. 4).....	257
Figura 3.12. Estilos de aprendizaje de las clases regulares y modificadas (Castro y Peck, 2005, p. 405).....	283
Figura 3.13. Estilos de aprendizaje de los estudiantes de ELE de las universidades tailandesas	286
Figura 3.14. Estilos de aprendizaje de estudiantes rumanos de ELE antes y después	287
del cambio de régimen en Rumanía (Buyse y Morera, 2016, p. 7)	287

CAPÍTULO 4

Figura 4.1. Ejemplo de diagrama de flujo (Fuente: Campos de Aldana et al., 2014, p. 663).....	292
Figura 4.2. Diagrama de flujo de la búsqueda bibliográfica.....	297
Figura 4.3. Gráfico de la producción de obras de la base documental por décadas	307
Figura 4.4. Gráfico de la producción anual de obras de la base documental.....	308
Figura 4.5a. Perfil léxico estándar (Milton 2007, p. 50)	360
Figura 4.5b. Perfil léxico de déficit estructural (Milton 2007, p. 52).....	360
Figura 4.5c. Perfil léxico de déficit de nivel 2 (Milton 2007, p. 51)	360

CAPÍTULO 5

Figura 5.1. Formula del índice de disponibilidad léxica individual.....	397
Figura 5.2. Ejemplo de lista de vocablos y disponibilidad léxica para ilustrar el IDI.....	398
Figura 5.3. Formula del índice de sofisticación léxica del estudio sobre disponibilidad léxica	399
Figura 5.4. Formula del índice de originalidad léxica (adaptada de Laufer y Nation, 1995)	401
Figura 5.5. Fórmula del índice de fluidez léxica.....	402
Figura 5.6. Fórmula del índice de diversidad léxica (K de Yule)	403
Figura 5.7. Texto de ejemplo y distribución de frecuencias para calcular el coeficiente K.....	403
Figura 5.8. Fórmula del Número de Orden Medio en el Corpus Percentil	404
Figura 5.9. Fórmula del índice de densidad léxica.....	406
Figura 5.10. Fórmula del índice de precisión léxica	406
Figura 5.11. Joy M. Reid (fuente: ESL MiniConferene, 2002)	413
Figura 5.12. Jan Vermunt (fuente: University of Cambridge)	418
Figura 5.13a. John Hayes (fuente: University of Leeds).....	422
Figura 5.13b. Christopher Allinson (fuente: University of Leeds).....	422
Figura 5.14. Rangos de puntuación de los estilos del CSI.....	423
Figura 5.15. Noel Entwistle (Fuente: Academia).....	425
Figura 5.16. Andrew Cohen (fuente: University of Minnesota)	427
Figura 5.17. Rebecca Oxford (fuente: AM TESOL)	428
Figura 5.18. Julie C. Chi (fuente: Julie C. Chi).....	429
Figura 5.19. Centros de interés del estudio sobre disponibilidad léxica.....	451
Figura 5.20. Modelo de tableta utilizado durante la práctica de conversación (Fuente: Blog de Daniel Z. Stinson).....	455
Figura 5.21. Formatos de presentación del léxico del estudio de expresión escrita	456
Figura 5.22. Encabezamiento de la plantilla para la redacción del textodel estudio de expresión escrita	457
Figura 5.23. Formatos de presentación del léxico del estudio de comprensión oral y escrita.....	458

CAPÍTULO 6

Figura 6.1. Ejemplo de diagrama de cajas	463
Figura 6.2. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos según el ASSIST.....	464
Figura 6.3. Distribución porcentual de los estilos según el CSI.....	465
Figura 6.4. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos del ILSHE	466
Figura 6.5. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos perceptivos del LSS.....	466
Figura 6.6. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos extrovertido e introvertido del LSS.....	467
Figura 6.7. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos intuitivo y secuencial del LSS.....	468
Figura 6.8. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos global y particular del LSS.....	468
Figura 6.9. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos sintético y analítico del LSS	469
Figura 6.10. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos agudizador y nivelador del LSS.....	469

<i>Figura 6.11. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos deductivo e inductivo del LSS.....</i>	<i>470</i>
<i>Figura 6.12. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos independiente y dependiente del LSS ..</i>	<i>470</i>
<i>Figura 6.13. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos impulsivo y reflexivo del LSS.....</i>	<i>471</i>
<i>Figura 6.14. Gráficas de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos del PLSPQ.....</i>	<i>472</i>
<i>Figura 6.15. Estadísticos descriptivos y gráfica de cajas del IDI de las pruebas 1 y 2 de disponibilidad.....</i>	<i>487</i>
<i>Figura 6.16. Estadísticos descriptivos y gráfica de cajas del IDI de los CI experimentales y de control.....</i>	<i>488</i>
<i>Figura 6.17. Media de vocablos empleados por las estudiantes en cada centro de interés de las pruebas de disponibilidad</i>	<i>489</i>
<i>Figura 6.18. Interacción cruzada de la OriLex de los centros de interés experimentales y de control</i>	<i>496</i>
<i>Figura 6.19. Diagrama de cajas de las palabras emitidas por el investigador (input) y las informantes (output) durante la práctica de interacción</i>	<i>504</i>
<i>Figura 6.20. Diagrama de cajas del tiempo de elocución de las informantes durante la práctica de interacción</i>	<i>505</i>
<i>Figura 6.21. Diagrama de cajas del índice de implicación de la tarea durante la práctica de interacción</i>	<i>505</i>
<i>Figura 6.22. Diagrama de cajas del índice de fluidez léxica de la práctica de interacción.....</i>	<i>506</i>
<i>Figura 6.23. Diagrama de cajas del índice de diversidad léxica de la práctica de interacción</i>	<i>507</i>
<i>Figura 6.24. Diagrama de cajas del índice de densidad léxica de la práctica de interacción</i>	<i>508</i>
<i>Figura 6.25. Diagrama de cajas y gráfica de la retención del léxico de la interacción oral.....</i>	<i>509</i>
<i>Figura 6.27. Estadísticos descriptivos y gráfica de cajas de la densidad léxica de la expresión escrita</i>	<i>516</i>
<i>Figura 6.26. Estadísticos descriptivos y gráfica de cajas de la diversidad léxica de la expresión escrita</i>	<i>515</i>
<i>Figura 6.28. Estadísticos descriptivos y gráfica de cajas de la fluidez léxica de la expresión escrita.....</i>	<i>516</i>
<i>Figura 6.29. Estadísticos descriptivos y gráficas de la precisión léxica de la expresión escrita</i>	<i>517</i>
<i>Figura 6.30. Estadísticos descriptivos y gráfica circular de la sofisticación léxica de la expresión escrita</i>	<i>519</i>
<i>Figura 6.31. Estadísticos descriptivos y gráfica de cajas de la retención del léxico de la expresión escrita</i>	<i>520</i>
<i>Figura 6.32. Estadísticos descriptivos y gráfica de barras de la recuperación léxicade la comprensión oral y escrita</i>	<i>528</i>

Parte I

Preliminares

CHAPTER 1

INTRODUCTION

1.1. JUSTIFICATION OF THE THESIS

When I was learning English at school, I always wondered why the classmates who were most exposed to the language because they attended academies or could afford a trip abroad were not always the most proficient ones. Subsequently, my experience as a Spanish assistant in the USA aroused in me an interest in discovering the reasons that could explain why a student managed to use the verbs *ser* and *estar* perfectly after the first explanation, while others did not even get it after the umpteenth.

This led me to do some bibliographical research on the possible elements that differentiated students who learned languages easily from those who had more difficulties. This search allowed me to find the classic work by Rebecca Oxford (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. When I read it, I decided that my thesis would be about the relationship between learning strategies and the acquisition of Spanish as a foreign language.

However, in my first readings to prepare the bibliographic review, I realized that this was a subject that had been quite researched. Fortunately, one of those readings was Oxford and Crookall's article (1990), in which they indicate that it is necessary to adapt vocabulary teaching strategies to the student's learning styles.

I felt overwhelmed when I discovered the "universe" that existed around learning styles and I thought again about looking for another research topic. But there were two elements that kept me engaged in the subject. On the one hand, I discovered the Dunn and Dunn learning styles model, which for me was the "panacea": how not admitting that students fail when teachers do not tailor their way of teaching to their students' learning styles? (Without knowing it at that time, I was succumbing to the attractive logic of the *meshing hypothesis*). The other element was that I could verify that practically nothing had been published on styles in the field of Spanish as a foreign language.

This discovery was therefore the starting point for what I wanted my doctoral thesis to be: it aimed to investigate the relationships between learning styles and the communicative competence of students of Spanish as a Foreign Language (SFL). It took me a while to realise that the objective was too pretentious, as communicative competence as an object of analysis is unembraceable. Luckily, my directors led me back, and what might initially have become a lifetime line of research was limited to the study of lexical competence.

But why lexical competence and not another? Basically for two reasons. The first is due to the revitalization of vocabulary teaching based on Lewis (1993) lexical approach. And the second because I discovered in the bibliography a wake-up call on the part of renowned authors to take into account the learning styles in the teaching of the vocabulary.

In this sense, Marta Higuera (2004) indicates that when planning vocabulary teaching, one must take into account the needs of the students, among which are the learning styles. On the other hand, when Cecilia Ainciburu (2008) deals with the factors that may hinder or facilitate the learning of the vocabulary, the styles are among them. But the one who supposed the definitive accolade was Paul Nation (1990), who closes his masterful volume by appealing to the need to include learning styles in the future lines of research in order to improve the teaching of vocabulary: “Do these stages depend on the type of word, the age of the learner, **individual learning styles**? Answers to these questions will undoubtedly result in an improvement in the quality of vocabulary teaching” (Nation, 1990, p.192)¹.

Although the ideas were clear to me, the facts, on the other hand, did not facilitate the possibility of carrying out the research, since after the experience in the USA I began to work in Spain at a school as a Spanish language teacher in Secondary. Not only had I been left without my sample for research, but also professional obligations prevented me from advancing. Fortunately, when I started working at the university, I had the possibility of carrying out a research stay in Slovenia during a four-month term.

The sample I have worked with has been very small (only twenty-seven students). Unfortunately, such a small size does not allow me to perform parametric statistical analyses (such as regression analysis), through which causal relationships can be established between the variables being studied. For this reason, I will not be able to determine whether learning styles have any effect on lexical competence, but I have done a correlational analysis, that is, check if the scores of the lexical competence indicators change when the scores of learning styles change.

Although this was not the initial claim when I undertook the research, it can serve as a starting point for detecting where relationships between lexicon and styles occur. From here, future lines of research can be established that focus on finding a specific causality between a particular learning style and a particular element of lexical competence

¹ Bold is ours.

I must confess that, as a consequence of the research process, I have experienced a change in my epistemological perspective on learning styles. If I was initially convinced of their obvious benefits, knowing the proposals of authors who argue that they do not exist, such as Manuela Macedonia (from Johannes Kepler University in Linz, Austria) or Daniel Willingham (from the University of Virginia), has made me more skeptical or, rather, more demanding. Because now I need to be shown with data how beneficial styles are.

In this sense, my research aims to provide empirical evidence on learning styles. What may seem obvious in a work of the nature of a thesis is understood when one delves into the subject and discovers that many theoretical models lack validity and reliability. If we add to this the fact that many investigations do not accomplish the necessary methodological rigour, it is understandable that not a few authors are opponents to learning styles.

In short, with the expectations and limitations presented, this work aims to respond to the need in the field of language teaching to have a study on learning styles that is well founded theoretically and carried out with methodological rigour. This is the only way to obtain empirical evidence confirming the existence of learning styles. Otherwise, we will continue to move in the field of pseudoscience, which so many authors rightly reprove.

1.2. AIMS OF THE THESIS

In general, I have proposed three types of aims: theoretical, methodological and didactic. The first ones refer to the work developed for the theoretical framework of the thesis. The methodological ones allude both to the design of the research that I have carried out in Slovenia and to the collection and statistical analysis of the data carried out later. Finally, the didactic objectives refer to the explanatory clarity that I pursue in the writing of the thesis. In the table below I present an overview of all the objectives, on which I will explain the measures that I have taken to try to achieve them.

Theoretical	<ul style="list-style-type: none"> • Present an exhaustive state of the art about lexical competence, learning styles and research about the relationships between styles and lexical competence
Methodological	<ul style="list-style-type: none"> • Rigorous research design • Rigorous data collection • Rigorous data analysis
Didactic	<ul style="list-style-type: none"> • Clear explanations

Through the theoretical objectives, I intend that the theoretical foundation of my thesis is solid to be able to present an exhaustive state of the art on the following issues: lexical competence, learning styles and research on the relationships between learning styles and lexical competence. To achieve this, I have searched more than seven hundred references, from 1920 to the present, which include both works in Spanish and English. Having resorted to scientific production in both languages, I intend to overcome such a huge division between the Anglophone and the Hispanic research trends, which have led to the development of two different fields of study about the lexicon: frequency and availability, respectively.

With the methodological objectives I seek to perform a rigorous empirical research design, as well as in the collection and analysis of data. To this end, and willing to overcome the lacks of validity and reliability of many learning styles surveys, it is used not only a questionnaire, but five, among which they are those that Coffield *et al.* (2004) identified as more valid and reliable. I have also provided the validity data about the five questionnaires in my research. On the other hand, I have managed many sociodemographic data to contrast them with the other variables of the research (styles and lexical competence). I have made an effort to control the variables that would affect the results of the study. I have used mathematical formulas to calculate lexical proficiency indicators. And I have used the SPSS² program (25 version) to get the necessary statistical correlations.

Finally, the didactic aim has been clarity in the explanations. I have had to address difficult issues due to their theoretical complexity or to my unknowledge about statistics or mathematics. To facilitate the understanding of the most complicated questions to the potential reader of my thesis, my slogan has been “do not take anything for granted”. As a result, I have supplemented the explanation with clarifications in footnotes (more than 150). I have supported the explanations with more than 100 images, because I consider they are much more illustrative than the written discourse. I have also used more than 130 tables to provide the statistical and an overview about the theoretical contents. Also, I incorporate a 130 pages appendix to show a vision as close as possible about the way the research was carried out.

² Statistical Package for the Social Sciences.

1.3. PRESENTATION AND ORGANISATION OF THE THESIS

This thesis is composed of two main parts: the first one contains the theoretical foundation and in the second one is presented the empirical study. The theoretical foundation part consists of three chapters, which deal with the concept of lexical competence (§ 2), the concept of learning styles (§ 3) and a literature review of research about the relationships between lexical competence and learning styles (§ 4). On the other hand, the part on empirical study consists of two chapters. The first one describes the research methodology (§ 5) and the second presents the results of the research (§ 6). Finally, in the recapitulative synthesis part (§ 7), the limitations of the research, the conclusions, as well as proposals for future research are presented. The final chapter is an epilogue in which I propose a new theoretical construct that brings together the findings on learning styles and lexical competence: the **lexical learning style**.

Before summarizing each chapter, I would like to make a clarification about the methodology I have used for the literature review. In chapters 2 and 3, I have done a traditional (or narrative) review, in which I do not describe the search process, neither the selection of sources. However, in the fourth chapter I have put into practice a systematic review, which is characteristic in the medical field. This kind of review differs from the traditional one by the fact that it describes in detail the entire process carried out, so that it allows another researchers repeat the same steps. I have taken this decision because the subject of the fourth chapter, unlike the others, has never been revised, so I have considered that employing a procedure that can be replicated and, consequently, corrected and improved can be a good starting point to contribute to the development of this field of study.

Chapter 2. Lexical competence

I have organized this chapter into five sections. I have dedicated the first two ones to the terminological and conceptual delimitation of the notions of lexicon (§ 2.1) and lexical competence (§ 2.2). In the third one I have dealt with the units of lexical competence (§ 2.3). In the fourth one I have deepened the construct of lexical competence from a lexical point of view (§ 2.4) and I finish the last section with the psycholinguistic paradigm (§ 2.5).

In the section in which I delimit the concept of lexicon, I begin with the distinction between the notions of lexicon and vocabulary. Some authors consider both expressions as synonyms, whereas others make a difference between depending on whether they are words

from a language or words used by a speaker. On this question I expose the diversity of the existing approaches.

Once the concepts of lexicon and vocabulary have been clarified, I focus on characterize different types of lexicon: frequent, basic, usual, common, fundamental, productive and receptive. I have showed a diachronic description and I have proposed my epistemological approach about each of them. I have devoted a lot of space to the available lexicon (§ 2.1.4), of which I expose the Panhispanic Project, as well as works that have been carried out outside it, especially in the area of Spanish as a foreign language and in other languages, although in the latter case the production is meager.

After these sections about the theoretical delimitation of the lexicon, there are two more in which I address more applied issues, such as the differences between learning and acquisition of the lexicon (§ 2.1.6) and between intentional and incidental (or explicit and implicit) learning (§ 2.1.7). On the first issue, I present the Krashen Monitor Model (1977), from which I make a journey through the different theoretical positioning that have distinguished between learning and acquiring vocabulary with the aim, for my part, of getting at a conciliator approach. I proceed in the same way with the intentional and incidental learning, whose conceptual differences lie, as I explain at the end of the section, in the perspective adopted: as a teacher or as an apprentice.

In the section in which I delimit conceptually the notion of lexical competence, my objective has been to distinguish this concept from others with which it has been associated: knowledge lexicon (§ 2.2.1.1), semantic competence (§ 2.2.1.2) and mental lexicon (§ 2.2.1.3). I focus especially on the latter, as it represents the paradigm of one of the approaches (the psycholinguistic) that is exposed in the chapter.

In the following section, I present different theoretical approaches about the lexical unit. I have grouped them in two positions: lexicalist (§ 2.3.1) and phraseologist (§ 2.3.2). The former is followed by authors who consider the word (as a monoverbal element) the lexical unit par excellence (Stubbs, Aitchison, Jiang and Ainciburu), whereas the advocates of the phraseologist approach consider that the lexical units are overa all pluriverbals. This view is adopted by the majority of authors, among whom we will also expose the position of the *Common European Framework of Reference* (2002) (*CEFR*) and the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) (*PCIC*).

The fourth section, which is the longest, is dedicated to shelling the construct of the lexical competence from a linguistic perspective. Here I present the proposals of sixteen authors (including the *CEFR* and the *PCIC*) based on three conceptions (or approaches) of lexical competence: analytical (§ 2.4.1), holistic (§ 2.4.2.) and mixed (§ 2.4.3). From the analytical point of view, lexical competence is defined by what a speaker knows about lexical units (meaning, spelling, morphology, etc.). This approach is the first to emerge in the field of teaching and learning of target languages³ by Richards (1976, at § 2.4.1.1). On the other hand, the holistic approach considers that the lexical competence does not consist of knowing many aspects about the lexical units, but rather that depends on factors that we can call *supralexical*, because they surpass the own notion of word, such as precision (Cronbach, 1942, at § 2.4.2.1), density (Laufer & Nation, 1995, at § 2.4.2.2) or automaticity (Schmitt, 2010, at § 2.4.2.7). The perspective that I have called *mixed* is the one held by those authors who combine the two approaches, namely the lexical competence would be shaped both by knowledge about the lexical units as well as by other variables that take into account the lexical units as a whole. On this position I have paid special attention to the Pustejovsky's generative lexicon (1995, at § 2.4.3.2).

Finally, in the last section of this chapter, I address the lexical competition from the psycholinguistic point of view, on which I expose the positions of thirteen authors in function of three different perspectives: a single lexicon (§ 2.5.1), multiple lexicons (§ 2.5.2) and the perspective without lexicon (§ 2.5.3). The first approach holds that the mental lexicon is a kind of warehouse in which all kinds of lexical units are stored. This view is held by authors such as Treisman (1961, in § 2.5.1.1), considered the precursor of the concept of mental lexicon, or Morton (1969, in § 2.5.1.2). On the other hand, the perspective of multiple lexicons, which, among others, is the one maintained by Aitchison (1987, in § 2.5.2.4), considers that there are different storages depending on the unit type. Finally, under the umbrella of simulations of how the brain works through neural networks, some authors, among which is Elman (1990, at § 2.5.3.4), conclude that the lexicon as it has been traditionally conceived does not exist. Instead, the connections among the neurons throughout the brain are the ones responsible of our lexical competence.

³ Here I use the expression *target language* to encompass both second and foreign language learning situations. However, throughout the thesis I will use both expressions indistinctly without the intention of establishing conceptual differences between them. For practical purposes, I consider these to be situations in which a person learns a language that is not her/his mother tongue. In the specific case of the research that I have carried out, having developed in Slovenia, it is a context of learning Spanish as a foreign language.

Chapter 3. Learning Styles

There are three main sections in this chapter, which begins with a terminological and conceptual delimitation about learning styles (§ 3.1). Next I describe five proposals for classification (or taxonomies) of learning styles (§ 3.2). Finally the chapter finishes with an overview about styles in language teaching (§ 3.3).

Within the first section, I address three topics. In the first I explain the differences between learning styles and other concepts with which they are often confused, such as cognitive styles (§ 3.1.1), learning strategies (§ 3.1.2) or multiple intelligences (§ 3.1.3). Next, I deal with two themes that are very recurrent in the literature, which represent two opposing conceptions of styles: the good language learner theory (§ 3.1.4) and the meshing hypothesis (§ 3.1.5). The opposition lies in the fact that while the former considers that learning styles are the key factor to become a good learner, the latter holds that anyone can learn a language easily if the teaching methodology is adapted to the learning styles. The last issue, which is the most extensive of all, is dedicated to those authors who are not in favour of learning styles (§ 3.1.6), to the extent of considering that they do not exist (Macedonia, 2015; Willingham, Hughes & Dobolyi, 2015).

Since there are many theoretical proposals and models of learning styles, it is an unmanageable task to make a description of all of them. Instead, I have selected five compilations, which I present in the second section of this chapter. I start the description with the first taxonomy that was elaborated (Curry, 1983, at § 3.2.1), and from it I have selected one per decade to check whether there have been any developments: Sternberg & Grigorenko (1997, at § 3.2.2), Coffield *et al.* (2004, at § 3.2.3) and Nielsen (2014, at § 3.2.5). In addition, I have also incorporated Pantoja *et al.*'s (2013, at § 3.2.4), because it is the only one created in the Hispanic area. I have catalogued Nielsen's proposal (2014) as metataxonomy because her starting point are not theories of styles, as other authors do, but other taxonomies, so her work is more comprehensive.

Finally, in the section devoted to the incidence of learning styles in the field of language teaching, I begin by describing Reid's classification of learning styles (1995, at § 3.3.1), which is the first proposal intended for language learners. Next, I make a brief tour of the questionnaires used in language classrooms to identify styles (§ 3.3.2). I continue with the presence of the styles in the *CEFR* and in the *PCIC* (§ 3.3.3). I conclude with a brief overview of the scientific production of learning styles in the field of Spanish as a Foreign Language (§ 3.3.4).

Chapter 4. Systematized review of learning styles and lexical competence

Due to the methodology to carry out the literature review, the organization of this chapter is unusual. I have not solely focused on analyzing the contents of the fifty-three works (exclusively in English) that constitute the bibliographic corpus that I review (which I call *bibliographic foundation*), but I also take into account the way in which each work deals with the typical elements of any research article: theoretical framework, aims, method, sample, instruments and results. Therefore, it is a transversal analysis of the literature based on the structure of a research article. This implies, for example, that I have analyzed and exposed how the fifty-three works have approached the aims, the research design, the selection and description of the sample, etc.

This procedure, which is characteristic of a systematic review, enable to extract information on the methodological nature of the work, that is, the investigators' *modus operandi*. From my point of view, I consider that this possibility is far more enriching for the people interested in the subject, because it allows them to access information that would not be accessible through a traditional review. For example, it can be checked the factors that authors consider to have constrained their work (§ 4.4.8) or the proposals for future research (§ 4.4.9).

Because of the unusual structure of the chapter, its reading may be difficult at times, as I do not refer only to authors who have researched learning styles and lexical competence together, but I also mention their sources. Therefore, sometimes it may seem that it is not clear whether I'm talking about the author or her/his source. To avoid these ambiguities I have used quite a few tables, so that they help visualize existing relationships.

I begin the chapter with an introduction (§ 4.1) in which I explain the notion of the systematic review, from which the systematized one derives, which is the one I have carried out. In the following section I describe in detail the process of search and selection of documents (§ 4.2) in order to continue with the exposition of the different constitutive aspects of the research work, including the theoretical framework (§ 4.4.3), aims (§ 4.4.4) or research methods (§ 4.4.6). To describe the methodology of the bibliographic foundation I have followed the proposal of Hernández Sampieri *et al.* (2014), by means of which I analyze the method of investigation used by the works of the bibliographic corpus regarding its scopus (§ 4.4.6.1) and its design (§ 4.4.6.2).

Of particular interest is the section in which I expose the results of the bibliographic foundation (§ 4.4.7), since in it I present a synthesis of the lines of research that I have observed, among which I distinguish three tendencies: a predominant one which deals with the meshing hypothesis (§ 4.4.7.1.1) and the relations between styles and lexical competence (§ 4.4.7.1.2); a lesser one, which addresses a small number of authors about the good language learner hypothesis (§ 4.4.7.2.1) and the knowledge of the styles by teachers and students (§ 4.7.2.2.2); and a particular one, made up of three authors, each of them which deals with a different subject. Even more interesting is the last section of the chapter (§ 4.5), in which I present a synthesis of the systematized revision that can be viewed as a kind of state of the art.

Chapter 5. Research Design

The core of this chapter is dedicated to the exhibition of the four studies I have carried out: lexical availability, oral interaction, writing and reading and listening. However, it is important to point out that the description of each study is not made of in a linear manner, but broken down into its constituent elements: aims (§ 5.1), methodology (§ 5.5), variables (§ 5.6) and instruments (§ 5.7).

In the aims section, apart from presenting the specific ones of each study, I also set out the generals of the investigation as a whole. Regarding the variables, I classify them as controlled participants (§ 5.6.1), external participants (§ 5.6.2) and dependent ones (§ 5.6.3). The socio-demographic characteristics of the students are also controlled variables, but I present them in a separate section (§ 5.3) dedicated to describe the population and sample of the research.

Finally, in the section of the instruments I first expose those that are common to all studies: the socio-demographic questionnaire (§ 5.7.1.1), the lexical corpus (§ 5.7.1.2) and the learning styles questionnaires (§ 5.7.1.3). This last section is the most extensive, not only because I describe each questionnaire, but also because I give a brief portrait of their authors as well as I briefly indicate the scope of the questionnaires and provide data on their validity and reliability (§ 5.7.1.3.6). I conclude the chapter with a description of the instruments used specifically in each study. Throughout the chapter I have included quite a few references to the annexes in order to have direct access to the instruments used during the investigation.

Chapter 6. Results and data analysis

There are two essential contents in this last chapter: on the one hand, the presentation of the data on the learning styles of the sample (§ 6.1) and, on the other hand, the exposure of the results for each study. I also include a section in which I present the results of the correlational analysis between the sociodemographic traits of the sample and its learning styles. As for the description of the styles, I present the results of each questionnaire independently, but I end up with a section in which I provide a global profile taking into account the data from all the questionnaires.

As regards the presentation of the results of each study, I always follow the same sequence. First I provide data on the corresponding indicators of lexical competence (diversity, density, fluency, etc.). Next I expose the relationships between learning styles and all the lexical indicators. Finally I set out the analysis of correlations between the controlled variables (in all cases the socio-demographic variables are present) and the indicators of lexical competence.

This structure, however, presents modifications in the sections dedicated to the studies on lexical availability and oral interaction. In the first case (§ 6.3), I begin with the results of the edition of the lists of availability of the students. As for the study on oral interaction, I add the analysis of three intervening variables: the input of the researcher and the output of the students (§ 6.4.1.1), the speaking time of the participants (§ 6.4.1.2) and the task involvement rate of the students (§ 6.4.1.3).

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA TESIS

Cuando aprendía inglés en el colegio, siempre despertó curiosidad en mí el hecho de que los compañeros más diestros en el idioma no eran siempre quienes estaban expuestos más tiempo a la lengua porque asistieran a academias o se pudieran permitir un viaje al extranjero. Posteriormente, mi experiencia como asistente de español en los EE. UU. avivó en mí el interés por descubrir los motivos que podrían explicar que un estudiante utilizara perfectamente los verbos *ser* y *estar* después de la primera explicación, mientras que otros no lo conseguían ni después de la enésima.

Esta inquietud me llevó a hacer alguna que otra indagación bibliográfica sobre los posibles elementos que diferenciaban a los alumnos que aprendían lenguas con facilidad de aquellos que presentaban más dificultades. Esta búsqueda me permitió encontrar la obra clásica de Rebecca Oxford (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Al leerla, decidí que dedicaría mi tesis a las relaciones entre las estrategias de aprendizaje y la adquisición del español como lengua extranjera.

Sin embargo, en mis primeras lecturas para preparar la revisión bibliográfica, me di cuenta de que se trataba de un tema que había sido bastante investigado. Afortunadamente, una de aquellas lecturas fue el artículo de Oxford y Crookall (1990), en el que indican que es necesario adaptar las estrategias de enseñanza del vocabulario a los estilos de aprendizaje del alumno. Para mí supuso la primera toma de conciencia sobre los estilos de aprendizaje y pensé en la posibilidad de convertirlos en el objeto de estudio de la tesis.

Tengo que confesar que me sentí abrumado cuando comprobé todo el “universo” que existía en torno a los estilos de aprendizaje y me planteé nuevamente buscar otro tema de investigación. Pero se confabularon dos elementos que me hicieron seguir empeñado en el tema. Por un lado, haber descubierto el modelo sobre los estilos de aprendizaje del matrimonio Dunn y Dunn, que para mí supuso la “panacea”: ¿cómo no iba a aceptar que los alumnos fracasan cuando el profesor no adapta su manera de enseñar a sus estilos de aprendizaje? (Sin saberlo en aquel momento, estaba sucumbiendo ante la atractiva lógica de la *hipótesis del ajuste*). El otro elemento fue que pude comprobar que prácticamente no se había publicado nada sobre los estilos en el ámbito del español como lengua extranjera.

Este descubrimiento supuso, pues, el punto de partida de lo que quería que fuese mi tesis doctoral: pretendía investigar las relaciones entre los estilos de aprendizaje y la

competencia comunicativa de los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). Tardé un poco en darme cuenta de que el objetivo era demasiado pretencioso, pues la competencia comunicativa como objeto de análisis resulta inabarcable. Por suerte, mis directores me recondujeron, y lo que inicialmente podía haberse convertido en una línea de investigación para toda la vida quedó acotado en el estudio de la competencia léxica.

Pero ¿por qué la competencia léxica y no otra? Por dos razones básicamente. La primera se debe a la revitalización que ha experimentado la enseñanza del vocabulario a partir del enfoque léxico propuesto por Lewis (1993). Y la segunda porque descubrí en la bibliografía una llamada de atención por parte de autores de reconocido prestigio a tener en cuenta los estilos de aprendizaje en la enseñanza del léxico.

En este sentido, Marta Higuera (2004) indica que al planificar la enseñanza del vocabulario hay que tener en cuenta las necesidades de los alumnos, entre las que menciona los estilos de aprendizaje. Por su parte, cuando Cecilia Ainciburu (2008) trata los factores que pueden dificultar o facilitar el aprendizaje del léxico, entre ellos están los estilos. Pero quien supuso el aldabonazo definitivo fue Paul Nation (1990), que cierra su magistral volumen apelando a la necesidad de incluir los estilos de aprendizaje en las futuras líneas de investigación para poder mejorar la enseñanza del vocabulario: “Do these stages depend on the type of word, the age of the learner, **individual learning styles**? Answers to these questions will undoubtedly result in an improvement in the quality of vocabulary teaching” (Nation, 1990, p.192)⁴.

Aunque las ideas las tenía claras, los hechos, en cambio, no me facilitaban la posibilidad de llevar a cabo la investigación, ya que después de la experiencia en los EE. UU. comencé a trabajar en España en un colegio como profesor de lengua española en Secundaria. No solo me había quedado sin mi muestra para la investigación, sino que además las obligaciones profesionales me impedían avanzar. Afortunadamente, al comenzar a trabajar en la universidad, he tenido la posibilidad de realizar una estancia de investigación en Eslovenia durante un cuatrimestre en el que no tenía asignada docencia.

La muestra con la que he trabajado ha sido muy pequeña (solo veintisiete estudiantes). Desafortunadamente, tan reducido tamaño no me ha permitido realizar análisis estadísticos paramétricos (como el análisis de regresión), mediante los que se pueden establecer relaciones de causalidad entre las variables que se estén estudiando. Por este motivo, no podré determinar si los estilos de aprendizaje **causan** algún efecto en la competencia léxica. Pero sí

⁴ La negrita es nuestra.

he podido realizar un análisis correlacional, es decir, comprobar si las puntuaciones de los indicadores de la competencia léxica cambian cuando cambian las puntuaciones de los estilos de aprendizaje.

Aunque esta no era la pretensión inicial cuando emprendí la investigación, puede servir como punto de partida para detectar dónde se producen relaciones entre el léxico y los estilos. A partir de aquí, se pueden establecer futuras líneas de investigación centradas en buscar una causalidad específica entre un estilo de aprendizaje concreto y un elemento determinado de la competencia léxica. No obstante, este tipo de investigación requiere de una muestra amplia, lo cual es un obstáculo difícil de superar en los estudios sobre adquisición del lenguas.

Debo confesar que, como consecuencia del proceso de investigación, he experimentado un cambio en mi perspectiva epistemológica sobre los estilos de aprendizaje. Si en un principio estaba convencido de sus obvios beneficios, el haber conocido las propuestas de autores que argumentan de manera fundada que no existen, como Manuela Macedonia (de la Universidad Johannes Kepler de Linz, en Austria) o Daniel Willingham (de la Universidad de Virginia), me ha vuelto más escéptico o, mejor dicho, más exigente. Porque ahora necesito que me demuestren con datos lo beneficiosos que son los estilos.

En este sentido, mi investigación pretende aportar evidencias empíricas sobre los estilos de aprendizaje. Esto, que puede parecer una obviedad en un trabajo de la naturaleza de una tesis, se entiende cuando se profundiza en el tema y se descubre que muchos modelos teóricos carecen de validez y fiabilidad. Si a esto le añadimos que muchas investigaciones tampoco cumplen el rigor metodológico necesario, es comprensible que no pocos autores recelen de los estilos de aprendizaje.

En definitiva, con las expectativas y las limitaciones que presenta la investigación, este trabajo quiere responder a la necesidad que hay en el ámbito de la enseñanza de lenguas de contar con un estudio sobre los estilos de aprendizaje bien fundamentado teóricamente y realizado con rigor metodológico. Solo de este modo se pueden obtener evidencias empíricas que confirmen la existencia de los estilos de aprendizaje. De lo contrario, nos seguiremos moviendo en el terreno de la seudociencia, que con razón reprueban tantos autores.

1.2. OBJETIVOS DE LA TESIS

Con carácter general, me he propuesto tres tipos de objetivos: teóricos, metodológicos y didácticos. Los primeros se refieren al trabajo desarrollado para elaborar el marco teórico de la tesis. Los metodológicos aluden tanto al diseño de la investigación que he llevado a cabo en Eslovenia como a la recogida y el análisis estadístico de los datos realizado posteriormente. Por último, los objetivos didácticos hacen referencia a la claridad expositiva que persigo en la redacción de la tesis. En la siguiente tabla expongo una visión de conjunto de todos los objetivos, sobre los que indicaré a continuación las medidas que he llevado a cabo para intentar alcanzarlos.

Teóricos	<ul style="list-style-type: none">• Presentar un exhaustivo estado de la cuestión sobre la competencia léxica, los estilos de aprendizaje y las investigaciones acerca de las relaciones entre los estilos y la competencia léxica
Metodológicos	<ul style="list-style-type: none">• Realizar un diseño de investigación riguroso• Recoger los datos con rigor• Analizar los datos con rigor
Didácticos	<ul style="list-style-type: none">• Explicar con claridad

Mediante los objetivos teóricos, pretendo que la fundamentación teórica de mi tesis sea sólida para poder presentar un exhaustivo estado de la cuestión sobre los siguientes temas: la competencia léxica, los estilos de aprendizaje y las investigaciones acerca de las relaciones entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica. Para conseguir esto, he consultado cerca de ochocientas referencias bibliográficas, desde 1920 hasta la actualidad, que incluyen tanto obras en español como en inglés. Al haber recurrido a la producción científica en ambas lenguas, me propongo superar la división tan marcada que he detectado en las tradiciones de investigación anglófona e hispánica, que ha propiciado el desarrollo de dos campos de estudio característicos de cada una de ellas acerca del léxico: la frecuencia y la disponibilidad, respectivamente.

Con los objetivos metodológicos persigo ser riguroso en el diseño de la investigación empírica, así como en la recogida y análisis de los datos. Para ello, y con el deseo de superar las limitaciones de validez y fiabilidad de muchos instrumentos de medida de los estilos de aprendizaje, no he utilizado solo un cuestionario, sino cinco, entre los que se encuentran los que Coffield *et al.* (2004) identificaron como más válidos y fiables. Asimismo, proporciono los datos de validez y fiabilidad que he obtenido acerca de los cinco cuestionarios empleados en mi investigación. Por otro lado, he manejado una amplia batería de datos sociodemográficos para contrastarlos con las otras variables de la investigación (los estilos y

la competencia léxica). He puesto especial atención en controlar las variables que podían afectar a los resultados del estudio. He utilizado fórmulas matemáticas para calcular los indicadores de la competencia léxica. Y he realizado el análisis estadístico necesario para extraer las correlaciones mediante el programa SPSS⁵ (versión 25).

Por último, la claridad en las explicaciones ha sido el objetivo didáctico que me he propuesto. En no pocas ocasiones, he tenido que abordar temas que me han resultado difíciles por su complejidad teórica o porque requerían unos conocimientos previos sobre estadística o matemáticas de los que yo carecía en un primer momento. Para facilitar la comprensión de las cuestiones más complicadas al lector potencial de la tesis, mi consigna ha sido “no dar nada por sabido”. Como consecuencia de ello, he complementado la exposición con aclaraciones en notas a pie de página, de las que hay más de ciento cincuenta. He apoyado las explicaciones con más de cien imágenes, porque las considero mucho más ilustrativas que el discurso escrito, y también he empleado más de ciento treinta tablas para proporcionar los datos y esquematizar los contenidos teóricos. Asimismo, incorporo una sección de anexos de más de ciento treinta páginas para poder mostrar una visión lo más próxima posible a como se desarrolló la investigación.

1.3. PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

Esta tesis se compone de dos partes principales: una primera de fundamentación teórica y otra en la que se presenta el estudio empírico realizado. La parte de fundamentación teórica consta de tres capítulos, que abordan el concepto de competencia léxica (§ 2), el constructo de los estilos de aprendizaje (§ 3) y una revisión bibliográfica acerca de las investigaciones que han estudiado las relaciones entre la competencia léxica y los estilos de aprendizaje (§ 4). Por otro lado, la parte sobre el estudio empírico se compone de dos capítulos. En el primero de ellos, se describe la metodología de investigación seguida (§ 5) y en el segundo se exponen los resultados de la investigación (§ 6). Finalmente, en la parte de síntesis recapitulativa (§ 7), se presentan las limitaciones de la investigación, las conclusiones a las que se ha llegado, así como propuestas para futuras líneas de estudio. Termino con un epílogo en el que propongo un nuevo constructo teórico que aglutina los hallazgos sobre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica: el **estilo de aprendizaje léxico**.

⁵ *Statistical Package for the Social Sciences.*

Antes de pasar a resumir cada uno de los capítulos, quisiera hacer una aclaración sobre la metodología que he utilizado para la revisión bibliográfica. En los capítulos 2 y 3, he realizado una revisión tradicional (o narrativa), en la que no describo el proceso de búsqueda y selección de fuentes. Sin embargo, en el cuarto capítulo he puesto en práctica una revisión sistematizada, propia del ámbito médico, que se diferencia de la tradicional por el hecho de que describe minuciosamente todo el proceso llevado a cabo, de manera que permite que otro investigador repita los mismos pasos. He tomado esta decisión debido a que el tema del cuarto capítulo, a diferencia de los otros, nunca ha sido revisado, de manera que he considerado que podía ser un buen punto de partida para contribuir al desarrollo de este ámbito de estudio emplear un procedimiento que puede ser replicado y, en consecuencia, corregido y mejorado.

Capítulo 2. La competencia léxica

Este capítulo lo he organizado en cinco apartados. Los dos primeros los he dedicado a la delimitación terminológica y conceptual sobre las nociones de *léxico* (§ 2.1) y *competencia léxica* (§ 2.2). En el tercero he abordado las *unidades de la competencia léxica* (§ 2.3). En el cuarto he profundizado en el constructo de la competencia léxica desde un punto de vista lingüístico (§ 2.4) para terminar en el último apartado con un tratamiento desde el paradigma psicolingüístico (§ 2.5).

En el apartado en el que delimito el concepto de *léxico*, comienzo con la distinción entre los términos *léxico* y *vocabulario*, un binomio que algunos autores consideran sinónimos, mientras que otros establecen diferencias según se trate de las palabras que existen en una lengua o de las que utiliza un hablante. Sobre esta cuestión expongo la diversidad de planteamientos existentes.

Una vez clarificados los conceptos de *léxico* y *vocabulario*, me he centrado en caracterizar diferentes tipos de léxico: *frecuente*, *básico*, *usual*, *común*, *fundamental*, *disponible*, *productivo* y *receptivo*. De cada uno de ellos he procurado hacer una descripción diacrónica del concepto, al tiempo que propongo mi planteamiento epistemológico. Le he dedicado bastante espacio al léxico disponible (§ 2.1.4), del que expongo el Proyecto Panhispánico, así como los trabajos que se han realizado fuera de él, especialmente en el

ámbito del español como lengua extranjera y en el de otros idiomas, aunque en este último caso la producción es exigua.

A estas secciones centradas en la delimitación teórica del léxico, siguen dos en las que trato cuestiones de carácter más aplicado, como las diferencias entre aprendizaje y adquisición del léxico (§ 2.1.6) y entre el aprendizaje intencional e incidental (o explícito e implícito) (§ 2.1.7). Sobre la primera cuestión, me baso en el Modelo del Monitor de Krashen (1977), a partir del cual hago un recorrido por las diferentes posturas teóricas que han distinguido entre aprender y adquirir vocabulario con el objetivo, por mi parte, de llegar a un planteamiento conciliador. Procedo de la misma manera con el aprendizaje intencional e incidental, cuyas diferencias conceptuales estriban, como expongo al final de la sección, en la perspectiva que se adopte: como enseñante o como aprendiz.

En el apartado en el que delimito conceptualmente la noción de *competencia léxica*, mi objetivo ha sido distinguir este concepto de otros con los que ha estado asociado: *conocimiento léxico* (§ 2.2.1.1), *competencia semántica* (§ 2.2.1.2) y *lexicón mental* (§ 2.2.1.3). Me centro especialmente en este último, ya que representa el paradigma de uno de los enfoques (el psicolingüístico) que exponemos en el capítulo.

En el siguiente apartado, expongo diferentes planteamientos teóricos acerca de la unidad léxica. Los he agrupado en dos posturas: lexicalista (§ 2.3.1) y fraseologista (§ 2.3.2). La primera de ellas es la de aquellos autores que ven en la palabra (como elemento univocal) la unidad léxica por antonomasia (Stubbs, Aitchison, Jiang y Ainciburu), mientras que el enfoque fraseologista es el que defienden quienes consideran que las unidades léxicas que constituyen la base de los intercambios comunicativos son principalmente pluriverbales. Esta perspectiva es la que adopta la mayoría de los autores, entre los que también expondremos la postura del *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) (*MCER*) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) (*PCIC*).

El cuarto apartado, que es el más extenso, lo dedico a desgranar el constructo de la competencia léxica desde la perspectiva lingüística. Aquí expongo las propuestas de dieciséis autores (entre los que se encuentran el *MCER* y el *PCIC*) en función de tres concepciones (o enfoques) de la competencia léxica: analítico (§ 2.4.1), holístico (§ 2.4.2.) y mixto (§ 2.4.3). Desde el punto de vista analítico, la competencia léxica se define por lo que un hablante sabe

acerca de las unidades léxicas (significado, ortografía, morfología, etc.). Este planteamiento es el primero que surge en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas meta⁶ de la mano de Richards (1976, en § 2.4.1.1). Por otro lado, el enfoque holístico considera que la competencia léxica no consiste en conocer muchos aspectos sobre las unidades léxicas, sino que depende de factores que podemos denominar *supraléxicos*, porque superan la noción propia de palabra, como la precisión (Cronbach, 1942, en § 2.4.2.1), la densidad (Laufer y Nation, 1995, en § 2.4.2.2) o la automaticidad (Schmitt, 2010, en § 2.4.2.7). La perspectiva que he denominado *mixta* es la que sostienen aquellos autores que combinan los dos enfoques anteriores, es decir, la competencia léxica estaría configurada tanto por los conocimientos que se tienen sobre las unidades léxicas como por otras variables que tienen en cuenta a las unidades léxicas en su conjunto. Sobre esta postura le he dedicado una especial atención al lexicón generativo de Pustejovsky (1995, en § 2.4.3.2).

Finalmente, en el último apartado de este capítulo, abordo la competencia léxica desde el paradigma psicolingüístico, sobre el que expongo las posturas de trece autores en función de tres perspectivas diferentes: la de un solo lexicón (§ 2.5.1), la de múltiples lexicones (§ 2.5.2) y la perspectiva sin lexicón (§ 2.5.3). El primer planteamiento sostiene que el lexicón mental es una especie de depósito en el que se almacena todo tipo de unidad léxica. Esta postura es la que defienden autores como Treisman (1961, en § 2.5.1.1), considerada la precursora del concepto de lexicón mental, o Morton (1969, en § 2.5.1.2). En cambio, la perspectiva de múltiples lexicones, que, entre otros, es la que sostiene Aitchison (1987, en § 2.5.2.4), considera que hay diferentes tipos de almacenes en función del tipo de unidad. Por último, al amparo de las simulaciones del funcionamiento del cerebro mediante redes neuronales, algunos autores, entre los que se encuentra Elman (1990, en § 2.5.3.4), llegan a la conclusión de que el lexicón mental, como ha sido concebido tradicionalmente, no existe. En su lugar, son las conexiones entre las neuronas dispersas por todo el cerebro las artífices de nuestra competencia léxica.

⁶ Utilizo aquí la expresión *lengua meta* para englobar tanto las situaciones de aprendizaje de segundas lenguas como de lenguas extranjeras. No obstante, a lo largo de la tesis utilizaré indistintamente ambas expresiones sin la intención de establecer diferencias conceptuales entre ellas. A efectos prácticos, considero que se trata de situaciones en las que una persona aprende una lengua que no es la suya. En el caso concreto de la investigación que he llevado a cabo, al haberse desarrollado en Eslovenia, se trata de un contexto de aprendizaje de español como lengua extranjera.

Capítulo 3. Los estilos de aprendizaje

Tres son los apartados principales de este capítulo, que comienza con una delimitación terminológica y conceptual sobre los estilos de aprendizaje (§ 3.1), continúa con la descripción de cinco propuestas de clasificación (o taxonomías) de los estilos de aprendizaje (§ 3.2) y termina con una panorámica sobre los estilos en el ámbito de la enseñanza de lenguas (§ 3.3).

Dentro del primer apartado, se pueden distinguir tres bloques de contenido. El primero lo dedico a la delimitación terminológica, propiamente dicha, ya que explico las diferencias existentes entre los estilos de aprendizaje y otros conceptos con los que se suelen confundir, como los estilos cognitivos (§ 3.1.1), las estrategias de aprendizaje (§ 3.1.2) o las inteligencias múltiples (§ 3.1.3). A continuación, trato dos temas que son muy recurrentes en la bibliografía, que representan dos concepciones opuestas sobre los estilos: la teoría del buen aprendiz (§ 3.1.4) y la hipótesis del ajuste (§ 3.1.5). La oposición estriba en que mientras la teoría del buen aprendiz considera que las personas que aprenden lenguas fácilmente lo hacen gracias a sus particulares estilos de aprendizaje, la hipótesis del ajuste sostiene que cualquiera puede aprender una lengua con facilidad si la metodología de enseñanza se adapta a sus estilos de aprendizaje. La última sección de este apartado, que es la más extensa de todas, la dedico a exponer las posturas de aquellos autores que no son favorables a los estilos de aprendizaje (§ 3.1.6), hasta el extremo de considerar que no existen (Macedonia, 2015; Willingham, Hughes y Dobolyi, 2015).

Puesto que existen multitud de propuestas teóricas y modelos de estilos de aprendizaje, resulta una tarea inabarcable hacer una descripción de todos ellos. En su lugar, he seleccionado cinco trabajos compilatorios, que son los que expongo en la segunda sección de este capítulo con el objetivo de ofrecer una visión panorámica. Para su elección, he empezado escogiendo la primera taxonomía que se elaboró (Curry, 1983, en § 3.2.1), y a partir de ella he seleccionado una por cada década para comprobar si se ha producido alguna evolución: Sternberg y Grigorenko (1997, en § 3.2.2), Coffield *et al.* (2004, en § 3.2.3) y Nielsen (2014, en § 3.2.5). Además, también he incorporado la de Pantoja *et al.* (2013, en § 3.2.4), por ser la única que se ha creado en el ámbito hispánico. La propuesta de Nielsen (2014) la he catalogado como *metataxonomía* porque su punto de partida no son teorías de estilos, como hacen los otros autores, sino otras taxonomías acerca de ellos, de modo que su trabajo es más abarcador.

Por último, en la sección dedicada a la incidencia de los estilos de aprendizaje en el ámbito de la enseñanza de idiomas, empiezo describiendo la clasificación de estilos de

aprendizaje de Reid (1995, en § 3.3.1), que es la primera propuesta que se hizo pensada para los estudiantes de idiomas. A continuación, hago un breve recorrido por los cuestionarios que se utilizan en las aulas de lenguas para identificar los estilos (§ 3.3.2). Continúo con la presencia que tienen los estilos en el *MCER* y en el *PCIC* (§ 3.3.3). Y termino con un sucinto panorama sobre la producción científica en torno a los estilos de aprendizaje en el ámbito ELE (§ 3.3.4).

Capítulo 4. La revisión sistematizada sobre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica

Debido a la metodología que he utilizado para realizar la revisión bibliográfica, como he indicado anteriormente, la organización de este capítulo es inusual. El motivo de ello se debe a que no me centro solo en analizar los contenidos de las cincuenta y tres obras (exclusivamente en inglés) que constituyen el corpus bibliográfico que reviso (que denomino *base documental*), sino que también tengo en cuenta la forma en que cada obra trata los elementos característicos de cualquier trabajo de investigación: marco teórico, objetivos, método, muestra, instrumentos y resultados. Por tanto, se trata de un análisis transversal de la bibliografía a partir de la estructura de un artículo de investigación. Esto implica, por ejemplo, que he analizado y he expuesto cómo las cincuenta y tres obras han abordado los objetivos, el diseño de investigación, la selección y descripción de la muestra, etc.

Esta forma de proceder, que es característica de una revisión sistematizada, permite extraer información sobre el carácter metodológico de los trabajos que se someten al análisis, es decir, el *modus operandi* de los investigadores. Desde mi punto de vista, considero que esta posibilidad es más enriquecedora para la persona interesada en el tema, porque le permite acceder a información que no sería accesible mediante una revisión tradicional. Por ejemplo, puede comprobar qué factores consideran los autores que han supuesto una limitación para su investigación (§ 4.4.8) o cuáles son las propuestas para futuras investigaciones (§ 4.4.9).

Debido al carácter inusual en la estructura del capítulo, reconozco que la lectura puede resultar difícil en ocasiones, ya que no hago referencia solo a autores que han investigado de manera conjunta los estilos de aprendizaje y la competencia léxica, sino que también menciono las fuentes de las que beben. Por tanto, a veces puede dar la sensación de que no queda claro si estoy hablando del autor o de su fuente. Para evitar estas ambigüedades he empleado tablas para ayudar a visualizar las relaciones existentes.

Comienzo el capítulo con una introducción (§ 4.1) en la que explico en qué consiste la revisión bibliográfica sistemática, de la que deriva la sistematizada, que es la que yo he llevado a cabo. En la siguiente sección describo detalladamente el proceso de búsqueda y selección de documentos (§ 4.2) para continuar con la exposición de los diferentes aspectos constitutivos de un trabajo de investigación, entre los que se encuentra el marco teórico (§ 4.4.3), los objetivos (§ 4.4.4) o los métodos de investigación (§ 4.4.6). Para describir la metodología de la base documental me he basado en la propuesta de Hernández Sampieri *et al.* (2014), mediante la que analizo el método de investigación empleado por las obras del corpus bibliográfico atendiendo a su alcance (§ 4.4.6.1) y a su diseño (§ 4.4.6.2).

Resulta especialmente interesante la sección en la que presento los resultados de las investigaciones de la base documental (§ 4.4.7), ya que en ella expongo una síntesis de las líneas de investigación que he observado, entre las que distingo tres tendencias: una mayoritaria, que trata la hipótesis del ajuste (§ 4.4.7.1.1) y las relaciones entre los estilos y la competencia léxica (§ 4.4.7.1.2); una minoritaria, que aborda un reducido número de autores, sobre la hipótesis del buen aprendiz (§ 4.4.7.2.1) y el conocimiento de los estilos por parte de profesores y estudiantes (§ 4.4.7.2.2); y otra particular, formada por tres autores, cada uno de los cuales trata un tema distinto. Más interesante aún si cabe es la última sección del capítulo (§ 4.5), en la que expongo una síntesis de la revisión sistematizada que he llevado a cabo, que puede servir como estado de la cuestión.

Capítulo 5. Diseño de la investigación

El núcleo principal de este capítulo está dedicado a la exposición de los cuatro estudios que he llevado a cabo: disponibilidad léxica, interacción oral, expresión escrita y comprensión oral y escrita. No obstante, conviene puntualizar que la descripción de cada estudio no la hago de manera lineal, sino desglosada en sus elementos constitutivos: objetivos (§ 5.1), metodología (§ 5.5), variables (§ 5.6) e instrumentos (§ 5.7).

En la sección de objetivos, aparte de presentar los específicos de cada estudio, también expongo los generales de la investigación en su conjunto. Por lo que respecta a las variables, las clasifico en intervinientes controladas (§ 5.6.1), intervinientes externas (§ 5.6.2) y dependientes (§ 5.6.3). Las características sociodemográficas de las estudiantes también son variables intervinientes controladas, pero las presento en una sección aparte (§ 5.3) para describir la población y muestra de la investigación.

Por último, en la sección de los instrumentos expongo primero los que son comunes a todos los estudios: el cuestionario sociodemográfico (§ 5.7.1.1), el corpus léxico (§ 5.7.1.2) y los cuestionarios de estilos de aprendizaje (§ 5.7.1.3). Esta última sección es la más extensa porque no solo describo cada cuestionario, sino que también expongo una breve semblanza de sus autores, indico brevemente el ámbito de aplicación de los cuestionarios y apporto datos sobre su validez y fiabilidad (§ 5.7.1.3.6). Finalizo el capítulo con la descripción de los instrumentos utilizados de manera específica en cada estudio. A lo largo del capítulo he incluido remisiones a los anexos para poder tener acceso de manera directa a los instrumentos empleados durante la investigación.

Capítulo 6. Presentación y análisis de los datos

Dos son los contenidos esenciales de este capítulo: por un lado, la presentación de los datos sobre los estilos aprendizaje de la muestra (§ 6.1) y, por otro, la exposición de los resultados sobre cada estudio. También incluyo una sección en la que expongo los resultados del análisis correlacional entre los rasgos sociodemográficos de la muestra y sus estilos de aprendizaje. En cuanto a la descripción de los estilos, presento los resultados de cada cuestionario de manera independiente, pero termino con una sección en la que proporciono un perfil global teniendo en cuenta los datos de todos los cuestionarios.

Por lo que respecta a la exposición de los resultados de cada estudio, siempre sigo la misma secuencia: primero proporciono los datos sobre los indicadores correspondientes de la competencia léxica (diversidad, densidad, fluidez, etc.); después expongo las relaciones entre los estilos de aprendizaje y todos los indicadores léxicos; y termino con el análisis de correlaciones entre las variables controladas (en todos los casos están presentes las sociodemográficas) y los indicadores de la competencia léxica.

Esta estructura, sin embargo, presenta modificaciones en las secciones dedicadas a los estudios sobre la disponibilidad léxica y la interacción oral. En el primer caso (§ 6.3), comienzo con los resultados de la edición de las listas de disponibilidad de las alumnas. En cuanto al estudio sobre la interacción oral, a la descripción de los indicadores de la competencia léxica añado el análisis de tres variables intervinientes: el *input* del investigador y el *output* de las alumnas (§ 6.4.1.1), el tiempo de elocución de las participantes (§ 6.4.1.2) y el índice de implicación de la tarea (§ 6.4.1.3).

Parte II

Fundamentación teórica

CAPÍTULO 2

LA COMPETENCIA LÉXICA

2.1. EL LÉXICO

2.1.1. DELIMITACIÓN TERMINOLÓGICA SOBRE LOS CONCEPTOS *LÉXICO* Y *VOCABULARIO*

Durante los años noventa del siglo pasado, diversos autores (Willis, 1990; Nattinger y DeCarrico, 1992; Lewis, 1993) ponen el vocabulario (o léxico) en el centro del proceso de enseñanza en lugar de la gramática, lo cual les lleva a establecer diferencias conceptuales entre *vocabulario* y *léxico*, dos términos que hasta la fecha se habían considerado equivalentes. Esta distinción, que puede parecer “pedante” y “pretenciosa” en palabras del propio Lewis (1993, p. 95), pretendía reflejar la distancia existente con el paradigma anterior (estructuralista), en el que el aprendizaje del vocabulario consistía en memorizar listas de palabras con sus correspondientes significados. Para este nuevo enfoque, el *léxico* es el conjunto de palabras de una lengua y el *vocabulario* está constituido por las palabras que se utilizan en el discurso, como explica Benítez Pérez (1994, p. 9):

Con el término *léxico* nos referimos al sistema de palabras que compone una lengua, pero, cuando esos mismos términos aparecen actualizados en el discurso, reciben el nombre de *vocablos*. El vocabulario, por tanto, se define como el conjunto de vocablos que aparecen en la lengua oral o escrita, y representa una parte del léxico.

Se pasa de un paradigma lexicográfico, que concebía el vocabulario (o léxico) como un diccionario, a otro comunicativo, en el que lo esencial es la combinatoria de las palabras para que posibiliten la comunicación. En este contexto, pues, resulta pertinente la propuesta de los partidarios del nuevo enfoque de diferenciar *vocabulario* y *léxico*, que presenta un evidente paralelismo con la dicotomía saussureana entre *lengua* (léxico) y *habla* (vocabulario). Esta distinción conceptual tendrá sus efectos en la didáctica de las lenguas, ya que se comienza a relegar la enseñanza de listas de palabras para dar mayor protagonismo al aprendizaje de expresiones hechas.

Aunque muchos autores se hacen eco de esta distinción terminológica (Justicia, 1995; Pérez Basanta, 1996; Cervero y Pichardo, 2000; Linse y Nunan, 2005; Ainciburu, 2007; Barcroft, Schmitt y Sunderman, 2011), otros siguen tratando ambos vocablos como sinónimos (Jackson y Amvela, 2000; Larsen-Freeman y Decarrico, 2010). En esta línea que no distingue diferencias conceptuales también se sitúan el *MCER* (2002) y el *PCIC* (2006), y tanto el *DLE* como el *DTCELE* identifican ambos conceptos cuando definen el término *vocabulario*. Así,

para el primero es el “conjunto de palabras de un idioma” y para el segundo “puede definirse como el conjunto de unidades léxicas de una lengua”.

Como podemos observar, no existe consenso sobre la consideración de *léxico* y *vocabulario* como expresiones equivalentes o con diferencias de significado, razón que lleva a algunos autores a postular un tercer planteamiento (que llamaremos *conciliador*), que sostiene que es innecesario discutir esta cuestión: “basta echar un vistazo a las definiciones para comprobar que tanto unos como otros tienen razones para apoyar su punto de vista” (Martín Martín, 1999, p. 157).

A pesar de este aparente equilibrio entre las dos posturas, cuando se han investigado aspectos concretos del léxico (de las lenguas) o del vocabulario (de los hablantes), apreciamos una tendencia a emplear los dos vocablos indistintamente. Por ejemplo, en los estudios sobre disponibilidad léxica (cfr. *infra*. § 2.1.4), no son escasos los trabajos en los que se alternan las expresiones *vocabulario disponible* y *léxico disponible* con el mismo significado (Ávila Muñoz y Villena Ponsoda, 2010; Santos Palmou, 2017; Guerrero Ramos y Pérez Lagos, 2018). Lo mismo sucede cuando se trata del *léxico* activo/pasivo (López Morales, 1984) o, lo que es igual, el *vocabulario* activo/pasivo (Pastora Herrero, 1990). Estos casos son solo una pequeña muestra de cómo alternan los dos términos para designar tanto las unidades léxicas de una lengua (*léxico*) como las que emplea un hablante (*vocabulario*).

Desde nuestro punto de vista, consideramos que la distinción conceptual que hizo el enfoque léxico fue necesaria en un momento de tránsito de paradigma; sin embargo, el estado actual de la cuestión nos lleva a concluir que tal diferenciación no resulta operativa. Así, si mantenemos que lo que diferencia a ambos términos es la perspectiva adoptada para su estudio (la del habla para el vocabulario y la de la lengua para el léxico) determinados fenómenos serían difíciles de explicar.

Un exponente de esto está en el denominado *vocabulario potencial* (o *léxico potencial*, según la fuente): “El vocabulario potencial está compuesto por aquellas palabras de L2 que el sujeto es capaz de entender la primera vez que entra en contacto con ellas, ya sea por analogía o etimológicamente” (Miranda y Lavín, 1993, p. 155). Según esta definición, el rasgo característico de este tipo de vocabulario (o léxico) es su *potencialidad*, es decir, el de poder ser entendido por el hablante en un contexto determinado. Cabe suponer, por tanto, que antes de escucharlo no forma parte de su acervo léxico, con lo cual ¿cómo se puede considerar *vocabulario* si al hablante le resulta desconocido? Por otro lado, desde la perspectiva de la

lengua, ¿cómo habría que interpretar la expresión *léxico potencial* si, por definición, el léxico es el “conjunto de palabras de una lengua”? ¿Supondría esto que algunas unidades léxicas no formarían parte todavía de la lengua? Pareciera que ninguna nomenclatura resulta adecuada, de modo que consideramos más útil emplear los dos términos de modo equivalente y recurrir a adjetivos (como *léxico disponible*) o a expresiones calificadoras en otros casos (como *aprendizaje incidental* del léxico) para especificar a qué nos estamos refiriendo. En este sentido, conviene clarificar, como haremos a continuación, el significado de varias tipologías de léxico (o vocabulario⁷), ya que la interpretación que se les ha dado no siempre ha sido homogénea.

2.1.2. EL LÉXICO FRECUENTE

A comienzos del siglo XX, surge en el ámbito de la didáctica del inglés como lengua extranjera el denominado *movimiento de control del vocabulario* (*Vocabulary Control Movement*). Profesores y lingüistas pretenden sistematizar la selección del léxico para facilitar a los estudiantes el aprendizaje del vocabulario, que se había convertido en una ardua tarea de memorización de largas listas de palabras, muchas de las cuales no se utilizaban en la vida cotidiana. Para conseguirlo, optan por sustituir las palabras más difíciles por las más frecuentes, para lo cual era necesario disponer de listas de frecuencia. El método seguido para confeccionarlas comenzaba con la configuración de un corpus de varios millones de palabras a partir de textos de tipología diversa. El siguiente paso consistía en anotar las veces que aparecía cada palabra en los distintos textos, de modo que en la lista final solo se incluían aquellos términos que contaran con un número mínimo de apariciones. Por último, las palabras se presentaban en forma de lista según un orden de frecuencia decreciente.

El primer listado de frecuencias que se publica es el *Teachers's Word Book* de Thorndike (1921), que vio la luz en los EE. UU. Estaba compuesto por 1000 términos ordenados alfabéticamente y, para elaborarlo, trabajó con un corpus de más de cuatro millones y medio de palabras que extrajo de fuentes de distinta índole: literatura infantil, la *Biblia*, obras clásicas, libros de texto, de cocina, de costura, de agricultura, de comercio, periódicos y cartas. No obstante, los principales impulsores del movimiento serán los británicos Harold Palmer (1938) y Michael West (1953). El primero publica *A grammar of*

⁷ Puesto que ya hemos justificado que consideramos que los términos *vocabulario* y *léxico* son equivalentes, a partir de ahora los emplearemos de manera indistinta para referirnos tanto a las unidades de la lengua (que unos autores prefieren denominar *léxico*) como a las que utiliza el hablante (*vocabulario* para otros).

English words (1938), una lista de frecuencias de 1000 palabras que enriquece con información sobre su pronunciación, sus significados, su morfología flexiva, derivativa y con los contextos lingüísticos en los que pueden aparecer. Por su parte, West (1953) es autor de la *General Service List of English Words* (1953), un listado de 2000 palabras que “supuso un hito y aun hoy día, a pesar de su antigüedad y de la existencia de listados más modernos, se sigue considerando la lista de frecuencia más usada” (López-Mezquita, 2005, p. 28).

Muy pronto se apreciaron los beneficios que podían reportar los listados de frecuencias, pues en los años cincuenta Rodríguez Bou (1952) indicaba que podían ser muy útiles para diseñar diccionarios, materiales de lectura, métodos de taquigrafía, de ortografía, sistemas de lectura para ciegos, para evaluar el vocabulario de los estudiantes y para enseñar lenguas a extranjeros. La principal ventaja que se intuía tenía que ver con la cobertura léxica o textual, es decir, con el hecho de que posibilitarían el acceso a una gran cantidad de textos mediante un reducido número de palabras. En este sentido, las investigaciones que han analizado la cobertura léxica de diversos listados (Bogaards, 1994; Willis, 1999; Nation, 2001) indican que las primeras 1000 palabras de la lista alcanzan un 85 % de cobertura y serían necesarias entre 2000 y 4000 para llegar al 95 % o 97,5 %.

Las previsiones de Rodríguez Bou (1952) fueron muy clarividentes, ya que los trabajos sobre frecuencias se han utilizado para diseñar cursos de idiomas (Nation, 2001) y manuales (Álvarez Martínez, 2000), seleccionar las entradas de los diccionarios (Haensch, 1997), elaborar ejercicios (Sánchez Pérez, 1995), confeccionar lecturas graduadas (San Mateo Valdehíta, 2001), analizar si un texto es adecuado al nivel del aprendiz (Nation y Waring, 1997) o evaluar el vocabulario de los estudiantes (Read, 2000). Aparte de estas aplicaciones de carácter pedagógico, también han sido muy útiles para la traducción asistida por ordenador y para estudiar los rasgos léxicos de un autor o de un texto determinado, como ocurre con el Perfil de Frecuencia Léxica de Laufer y Nation (1995), que se utiliza para medir la riqueza léxica en función del porcentaje de palabras utilizadas pertenecientes a distintos niveles de frecuencia.

Aunque la frecuencia de aparición en los textos era el elemento que originariamente determinó la inclusión de las palabras en los listados, los investigadores pronto se dieron cuenta de que, en no pocas ocasiones, palabras que podían ser muy útiles para la comunicación obtenían bajos índices de frecuencia. Un ejemplo de esto se puede observar en los listados de Juilland y Chang-Rodríguez (1954), Morales (1986) o Ávila (1999), en los que términos como *bebida*, *objeto*, *color*, *animal* o *pájaro* presentan índices muy bajos o incluso

índice cero. Para paliar esta carencia y conseguir que los listados fueran más representativos de la lengua empleada en la comunicación habitual, se introdujeron dos indicadores complementarios: el índice de dispersión (o rango) y el índice de uso⁸. El primero tiene en cuenta la cantidad de textos en los que aparece una palabra, ya que no sería igual de representativo, por ejemplo, un término registrado cuarenta veces en un solo documento que en veinte diferentes, en cuyo caso la palabra sería más útil porque su presencia no estaría supeditada a un tema o tipo de texto concretos. Por lo que respecta al índice de uso, este es el resultado de multiplicar la frecuencia por la dispersión. Mediante la combinación de estos tres índices se podían conseguir listados más reducidos, pero más útiles (los denominados *léxicos básicos*), ya que se descartaban las palabras con baja dispersión o reducido uso, aunque su frecuencia fuese elevada.

Junto a estos índices, para diferenciar unos listados de frecuencias de otros también hay que tener en cuenta el tipo de categoría que se ha tomado como unidad de medida. Inicialmente, todos los trabajos contabilizaban vocablos (*types*) y ocurrencias (*tokens*). Los primeros son las palabras que no se repiten en un texto, mientras que las ocurrencias indican la cantidad total de palabras que hay, incluso si están repetidas. Por ejemplo, en el enunciado “La ventana de la casa de Juan está rota”, habría siete vocablos o *types* (*la, ventana, de, casa, Juan, está y rota*) y nueve ocurrencias o *tokens* (porque se tienen en cuenta las repeticiones de *la y de*). Posteriormente se incorporó la noción de *lema*, en función de lo cual se distingue entre listados lematizados y no lematizados. Los lemas son las palabras bajo las que se agrupan sus variantes flexivas. Por ejemplo, en el caso de los verbos, aunque aparecieran las formas *vio, veré o vimos*, solo se registrará el lema *ver*, incluso aunque este no estuviera en el texto. Por lo que respecta a sustantivos y adjetivos, se considerará lema su forma en masculino singular.

Finalmente, Bauer y Nation (1993) introducen otra unidad de medida, la familia léxica (*word family*), que ha sido empleada en investigaciones sobre el inglés como lengua extranjera (Laufer y Nation, 1995) o en trabajos contrastivos de lenguas, como el de Hernández Arocha (2014), en el que compara la familia léxica del verbo español *decir* con la del verbo alemán *sagen*. Una familia léxica está constituida por las variantes flexivas y las palabras derivadas de una base léxica. Por ejemplo, a partir de la base *niño*, se obtendría la familia léxica formada por palabras como *niña, niños, niñas, niñoero, niñera, aniñado, aniñada, niñato, niñata, niñería*, etc.

⁸ Para una explicación más detallada de estos índices, consúltese Leoni de León (2012).

Como se puede apreciar, la *familia léxica* funciona en sentido opuesto al *lema*, ya que este tiene como objetivo minimizar la cantidad de unidades que debe aprender el estudiante, mientras que la familia léxica incorpora el mayor número de palabras vinculadas con un lema en función de su frecuencia. Los beneficios que observan Bauer y Nation (1993) en la familia léxica como unidad de medida es que facilita a los estudiantes el aprendizaje del vocabulario, ya que una vez que han asimilado la base léxica, les resulta fácil aprender las formas flexivas o derivadas.

A pesar de los beneficios pedagógicos que han puesto de manifiesto los trabajos de frecuencias, no están exentos de limitaciones, de las que Izquierdo Gil (2005) destaca las siguientes: los binomios frecuencia/utilidad y frecuencia/orden de aprendizaje, las divergencias entre listados de frecuencias, la falta de correspondencia entre la unidad de frecuencia y la de aprendizaje y el concepto de unidad léxica manejado.

Por lo que respecta a las dos primeras limitaciones, aunque es cierto que la frecuencia de aparición de un término puede ser un indicativo bastante útil para determinar si conviene enseñarlo o no a los estudiantes, este criterio no siempre va a ser suficiente para planificar adecuadamente la enseñanza del vocabulario, pues será necesario tener en cuenta otros factores como su utilidad o el orden en el que debe ser aprendido. En este último caso, y como apunta Izquierdo Gil (2005), existen campos léxicos como los días de la semana, los meses o los colores, así como determinadas categorías lingüísticas (adverbios de tiempo, de lugar o pronombres), que aunque presentan distintos índices de frecuencia, conviene que sean presentados juntos, ya que hacerlo en función de su frecuencia no supondría ningún beneficio pedagógico.

Otro elemento que también puede suponer una limitación es el propio listado de frecuencias que se tome como referente, pues en función de las características del corpus léxico que se haya manejado, coincidirá en mayor o menor medida con el orden de prelación de otras listas. Izquierdo Gil (2005) menciona varios casos en los que al comparar distintos listados de frecuencias, comprueba que determinadas palabras presentan índices diferentes o incluso que están presentes en unos mientras que en otros ni siquiera aparecen. Una manera de paliar esto podría ser tomar como referencia más de un listado, pero así se estaría añadiendo más carga de trabajo al docente, con lo cual no se le estaría facilitando su labor.

En cuanto a la falta de correspondencia entre la unidad de frecuencia y la de aprendizaje, volvemos a traer aquí la cuestión de los listados lematizados, en los que las diferentes formas flexivas de una palabra se agrupan en un mismo lema. Este tipo de listas considera cada lema como una unidad léxica a efectos del recuento de frecuencias, pero al

estar compuesta por variantes flexivas, cada una de estas requiere ser aprendida de forma aislada. Se observa, pues, una discordancia entre el criterio lingüístico, en el que se basa la persona que elabora el listado, y el pedagógico de quien tiene que enseñar vocabulario. Resulta evidente que el lema, entendido como la palabra con todas sus variedades flexivas, no es útil como unidad de aprendizaje, pues su conocimiento no implica conocer necesariamente todas sus flexiones, lo cual se comprueba de forma evidente con los verbos.

Por último, el concepto de unidad léxica empleado en los listados de frecuencias también puede suponer una dificultad, ya que la mayoría se ha limitado a tomar en consideración el plano del significante, es decir, la palabra como secuencia de grafemas y no como unidad de significado. Esta manera de proceder estaría obviando la existencia de la homonimia, la polisemia y de unidades pluriverbales, que son muy habituales en la lengua. Actuar de este modo supone, por ejemplo, considerar como una misma unidad el sustantivo *sobre* y la preposición *sobre*, pero se trata de palabras diferentes con distinta frecuencia de uso. Asimismo, por lo que se refiere a las unidades pluriverbales, la expresión *sobre todo* no se contabilizaría como una unidad, sino que constaría como dos (*sobre* y *todo*), con sus respectivos índices de frecuencia. Izquierdo Gil (2005) indica la conveniencia de tener en cuenta las expresiones pluriverbales y la categoría lingüística de las unidades léxicas, ya que suelen estar ausentes en los listados de frecuencias, a excepción de los trabajos de Juilland y Chang-Rodríguez (1964), Morales (1986) y Ávila Muñoz (1999).

En cualquier caso, al margen de estas limitaciones, no cabe duda de que el léxico frecuente ha supuesto un aldabonazo para la enseñanza del vocabulario y el desarrollo de investigaciones acerca del mismo, especialmente en el mundo anglosajón, donde se ha convertido en una línea de estudio predominante. En el ámbito hispano, en cambio, no ha ocurrido igual, pues aunque los primeros corpus de frecuencias⁹ surgen muy pronto (en los años veinte del siglo pasado con los trabajos de Keniston [1920] y Buchanan [1927]), el interés se ha centrado en la disponibilidad léxica, sobre todo al amparo del Proyecto Panhispánico (cfr. *infra* § 2.1.4.1), auspiciado por Humberto López Morales. Por tanto, frecuencia y disponibilidad léxicas representan dos tradiciones de investigación diferentes, como indica Jiménez Catalán (2014), pero que comparten un mismo objeto de estudio: “Spanish lexical availability studies and English vocabulary research, two separate research spaces that cast their eyes on the same reality – learners’ vocabulary knowledge” (p. ix).

⁹ Para un listado comentado de los corpus de frecuencias sobre el español, consúltese Izquierdo Gil (2004, pp. 333-336).

2.1.3. EL LÉXICO BÁSICO, USUAL, COMÚN Y FUNDAMENTAL

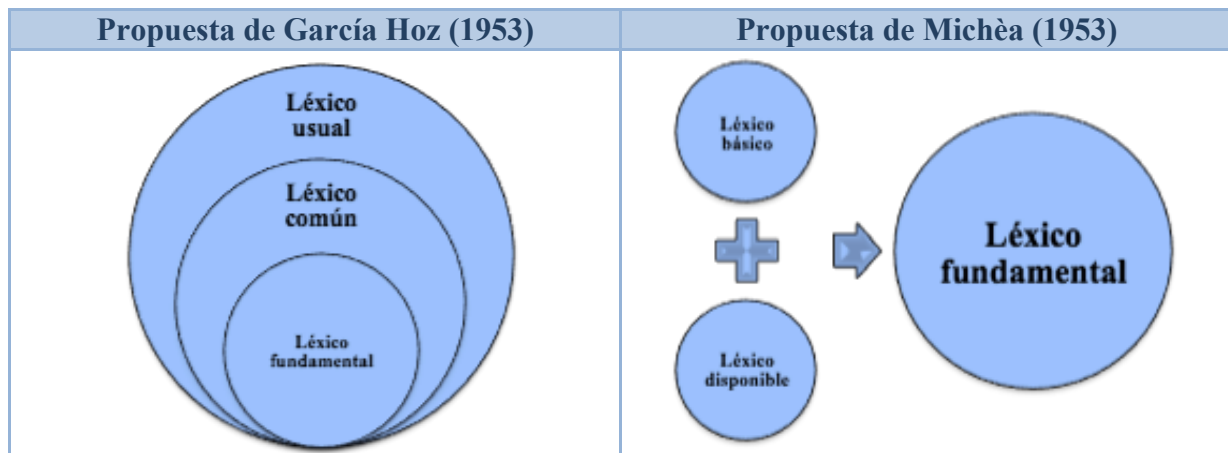
El trabajo de García Hoz (1953) es el primero en el ámbito hispano que diferenció entre vocabulario usual, común y fundamental mediante el análisis estadístico de las frecuencias de aparición de 400 000 vocablos repartidos en cuatro tipos de fuentes: cartas, periódicos, documentos oficiales y libros. De todos los términos que integran este gran corpus léxico, 12 913 son diferentes y constituyen el *vocabulario usual*, formado por “palabras usadas por los adultos y puede, por tanto, ser considerado como la expresión lingüística normal de la sociedad” (p. 14). Por su parte, el *vocabulario común* está “incluido en el vocabulario usual y constituido por todas las palabras que aparecen en las distintas situaciones en que la vida humana se desenvuelve” (p. 16). En este caso, los vocablos que constituyen el léxico común (2171) deben aparecer en todas las fuentes documentales, de manera que se desechan aquellos que no están presentes en alguna de ellas. Por último, el *vocabulario fundamental* está “constituido por las palabras que tienen las frecuencias prácticamente distribuidas en partes iguales en uno y otro tipo de vocabulario” (p. 24). Aquí, García Hoz (1953) desechó las palabras con un índice de frecuencia inferior a 40 apariciones y solo aceptó las que presentaban una frecuencia similar en las cuatro fuentes, lo que le dio un léxico fundamental de 208 términos.

A pesar del elaborado trabajo estadístico de García Hoz (1953), la propuesta que prosperó posteriormente no fue la suya, sino la de Michèa (1953), debido al interés que estaban suscitando los estudios de disponibilidad léxica (cfr. *infra* § 2.1.4). En esta obra, el autor francés indica que el léxico fundamental¹⁰ se compone del léxico básico y del léxico disponible. El primero es el que se utiliza en cualquier contexto y el segundo está determinado por el tema de conversación (centro de interés). Puesto que los planteamientos de partida de cada autor y el análisis estadístico que realizaron fueron distintos en cada caso, resulta imposible establecer un paralelismo entre ambas propuestas, de modo que el léxico usual y el común de García Hoz (1953) no se corresponden, respectivamente, con el básico y el disponible de Michèa (1953). De hecho, mientras que el léxico fundamental de este es más general y amplio, el del primero es más reducido y específico (fig. 2.1). No obstante, a pesar de la diferente terminología, el léxico *usual* de García Hoz (1953) sí equivaldría al *fundamental* de Michèa (1953). Además de esto, ambos autores también coinciden en el fundamento lexicométrico de sus propuestas y en la existencia de un léxico general (usual o

¹⁰ Para una descripción pormenorizada del léxico fundamental, consúltese Santos Palmou (2017).

fundamental, según el autor), compuesto por otros dos vocabularios con distinto grado de especificidad.

Figura 2.1. Paradigmas terminológicos sobre el léxico fundamental



Como hemos expuesto anteriormente, la propuesta de Michèa (1953) se difunde a través de los estudios de disponibilidad léxica que lidera Humberto López Morales a partir de los años setenta. Sin embargo, algunos autores adaptan la terminología a sus necesidades. Así, López Pérez (2007), después de explicar el significado del léxico básico y del fundamental, decide referirse a ambos como *vocabulario básico*: “nos fijamos en los rasgos que los *vocabularios básicos y fundamentales* comparten [...] y nos referimos a ambos –a no ser que la distinción sea necesaria– como *vocabulario básico*” (p. 3). Cervera Mata (2012) también modifica los términos al indicar que el léxico fundamental está compuesto por el léxico *general* (en vez del básico) y del disponible. A su vez, incorpora la noción de *léxico común* (“las palabras comunes a todos los idiolectos” [p. 141]), pero como no aporta más datos, no queda clara la diferencia con el léxico general, que previamente lo define como “el que está a disposición de todos los individuos” (p. 141).

Al trasladar estas aportaciones a la didáctica de lenguas, también se introducen nuevas perspectivas. Así, Justicia (1995) considera que el léxico común (al que también denomina *básico*) es “el vocabulario que permanece en uso a lo largo de toda la escolaridad obligatoria” (p. 34). Es decir, se trataría de todos aquellos términos que cualquier estudiante conoce (o debe conocer) con independencia del curso escolar en el que se encuentre. Este vocabulario se ve complementado por el característico de cada nivel educativo, que denomina *específico* o *diferencial*. Este último es interpretado de modo distinto por Galisson (1971), para quien el

vocabulario diferencial es el que se refiere a “un domaine d’expérience particulier” (p. 245) y no el que debe adquirirse (o aprenderse) durante un curso escolar.

La lexicografía también se ve influida por la lexicometría empleada en los trabajos de disponibilidad léxica, fruto de lo cual aparecen los denominados *vocabularios básicos*, o *nomenclaturas* según Ayala Castro (1990). Se trata de diccionarios bilingües para el aprendizaje de lenguas extranjeras, en los que se incluyen los vocablos que pueden ser más útiles para los estudiantes en función de criterios de frecuencia y disponibilidad, entre otros.

2.1.4. EL LÉXICO DISPONIBLE

El concepto de léxico disponible surge en Francia a mediados del siglo pasado durante el proceso de elaboración de *Le Français Élémentaire* (Gougenheim, Michèa, Rivenc y Sauvageot, 1956), un manual de enseñanza de francés pensado para la población inmigrante que llegaba a Francia y para los habitantes de las antiguas colonias francesas. Para establecer el léxico elemental que debían adquirir los aprendices, los autores elaboraron listas de frecuencia, pero observaron que muchos términos que eran habituales en las conversaciones cotidianas no aparecían en los listados. Se dieron cuenta de que tales expresiones estaban supeditadas al tema del texto (oral o escrito), mientras que otras siempre eran frecuentes, con independencia del contenido. Esto llevó a Gougenheim a distinguir entre “palabras temáticas”, en el primer caso, y “atemáticas”, en el segundo.

La necesidad de un constructo como el de léxico disponible surge, por tanto, como consecuencia de la limitación de la frecuencia léxica para dar cuenta del vocabulario útil. Ante esta circunstancia, términos que se habían considerado sinónimos como *vocabulario básico*, *frecuente* y *usual* adquieren significados distintos (cfr. *supra* § 2.1.3) porque, como indica López Morales (1999, p. 2), “había quedado claro que algunos términos comunes, y hasta usuales, no eran frecuentes”. En este sentido, lo que diferencia el léxico disponible del léxico frecuente es que el primero es temático, es decir, está condicionado por el tema (como indicaba Gougenheim), mientras que el segundo es atemático. Por eso, en la introducción al volumen monográfico sobre disponibilidad léxica, Jiménez Catalán (2014, p. v) define el léxico disponible como “the words that people have in their minds and that emerge in response to cue words that stand for domains closely related to daily life such as ‘Food and drink’, ‘Animals’, ‘Politics’, or ‘Poverty’”.

La metodología que utilizaron Gougenheim *et al.* (1954) consistió en presentar a un grupo de 904 informantes adolescentes dieciséis campos semánticos, que denominaron *centros de interés*¹¹ (tabla 2.1), para que proporcionaran las veinte palabras relacionadas con cada centro que primero se les vinieran a la mente. Para calcular la disponibilidad, no solo tuvieron en cuenta la frecuencia con que se repetían los vocablos, sino también la posición que ocupaban en la lista de cada uno de los participantes, de manera que aquellas palabras que estuvieran en los primeros puestos se consideraban más disponibles.

Tabla 2.1. Centros de interés propuestos por Gougenheim et al. (1954)

1. Las partes del cuerpo	9. La calefacción y la iluminación
2. La ropa	10. La ciudad
3. La casa (sin los muebles)	11. El pueblo
4. Los muebles de la casa	12. Los medios de transporte
5. Los alimentos y las bebidas en las comidas	13. Los trabajos del pueblo y del jardín
6. Los objetos colocados sobre la mesa que se utilizan para todas las comidas del día	14. Los animales
7. La cocina, sus muebles y los utensilios que en ella se encuentran	15. Los juegos y las distracciones
8. La escuela, sus muebles y su material escolar	16. Los oficios

Esta metodología ha experimentado cambios posteriormente, en lo que se refiere al tiempo de respuesta y, especialmente, a la composición y cantidad de los centros de interés. En cuanto al primero, Dimitrijévic (1969) proporciona cinco minutos para cada centro de interés, mientras que en el Proyecto Panhispánico (López Morales, 1973) se reduce a una duración estándar de dos minutos. Por lo que respecta a los centros de interés, este ha sido el aspecto que más críticas ha recibido. Galisson (1991, p. 163) reprocha que no están bien delimitados semánticamente y Juilland *et al.* (1970) critican que su elección responde a criterios subjetivos: “Unfortunately, the fact that the centres d’intérêt were chosen essentially on the basis of personal judgement weakens the claim to objectivity of the concept of disponibilité” (pp. XXVII-XXVIII).

Una consecuencia de esto es la variabilidad de centros de interés existentes en las distintas tradiciones de investigación. Así, aunque en el ámbito francés ha prevalecido la propuesta de Gougenheim *et al.* (1954), diversos autores introducen modificaciones:

¹¹ Como indica Sánchez-Saus (2011, pp. 105-108), Gougenheim *et al.* (1964) adoptaron la expresión *centro de interés* del ámbito de la pedagogía, en el que Decroly fue su ideólogo, a pesar de que dicho concepto existía desde mucho antes en el campo de la lexicografía.

Dimitrijévic (1969) trabaja con once centros¹², Mackey (1971) utiliza veintidós, ya que añade seis a la propuesta original¹³, y Njock (1979) solo emplea diez¹⁴. Por su parte, el Proyecto Panhispánico ha sido fiel a los dieciséis centros iniciales, pero Borrego Nieto (2004) comprobó que propiciaban la aparición de sustantivos concretos en detrimento de otras categorías lingüísticas, como adjetivos o verbos. Para paliar esta carencia, algunos autores han incluido centros de interés que permitieran incorporar léxico abstracto: Vargas Sandoval (1991) añade “Sentimiento” y Hernández Muñoz (2004) incorpora “La inteligencia”. Para favorecer la presencia de verbos, Sánchez-Saus (2011) añade “Acciones y actividades habituales”; para el caso de los adjetivos, esta misma autora incluye “Aspectos físicos y de carácter”. En el ámbito de las segundas lenguas, Bombarelli (2005), Bartol Hernández (2010) y Sánchez-Saus (2011) abogan por tomar como fuente el *MCER* (2002). Para los estudios sobre español como lengua extranjera, también se han utilizado los dieciséis centros de interés clásicos (Carcedo, 2000; Samper Hernández, 2002), pero Paredes García (2014) considera más conveniente recurrir al inventario de nociones específicas del *PCIC* (2006).

Estas limitaciones no han sido óbice, no obstante, para que la disponibilidad léxica se haya convertido en un vasto campo de estudio de la lingüística aplicada del español¹⁵, cuyos trabajos se pueden clasificar, como indica Bartol Hernández (2006), en tres grupos: los del Proyecto Panhispánico, los que no reúnen todos los requisitos del Proyecto Panhispánico y los que se centran en el español como segunda lengua. A estas tendencias de investigación habría que añadir, a nuestro juicio, una cuarta en la que tendrían cabida los estudios de disponibilidad sobre otras lenguas (maternas o extranjeras).

¹² Sus centros de interés son los siguientes: 1) *animals*, 2) *countryside*, 3) *town*, 4) *entertainment*, 5) *jobs and professions*, 6) *science*, 7) *means of transport*, 8) *politics*, 9) *parts of the house*, 10) *food and drink* y 11) *clothes*.

¹³ Los centros de interés que añade Mackey son los siguientes: 1) la iglesia y la vida parroquial, 2) los deportes y la equipación, 3) las herramientas, 4) el automóvil y sus partes, 5) acciones comunes y 6) negocios.

¹⁴ Del listado de Gougenheim *et al.* (1954), suprime los siguientes centros: 3) la casa, 6) los objetos situados sobre la mesa para las comidas, 9) la calefacción y la iluminación, 10) la ciudad, 11) el pueblo, 14) los animales y 16) los oficios. Además, añade el centro de interés “la música y el baile”, que no estaba en Gougenheim *et al.* (1954).

¹⁵ Un ejemplo de la vitalidad de la que gozan los estudios de disponibilidad léxica se observa en los diversos eventos académicos que vienen celebrándose de manera regular en las dos últimas décadas: encuentros internacionales en Bilbao (1999), San Millán de la Cogolla (2003 y 2005), Salamanca (2011); jornadas de investigación en Salamanca (2017) y Lérida (2019); y el congreso internacional Dispolexia (véase www.dispolexia.unirioja.es) celebrado en Logroño (2018). Para una información más detallada al respecto, consúltese Trigo Ibáñez, Romero Oliva y Ayora Esteban (2019).

2.1.4.1. El Proyecto Panhispánico de disponibilidad léxica

El Proyecto Panhispánico¹⁶, coordinado por Humberto López Morales, tiene como objetivo, según se expone en DispoLex, “elaborar diccionarios de Disponibilidad Léxica para las diversas zonas del mundo hispánico [para realizar] comparaciones de tipo lingüístico, etnográfico y cultural, dibujar áreas de difusión y, en general, servir de punto de partida para análisis posteriores”.

Las investigaciones se inician en Hispanoamérica con el trabajo de López Morales (1973) sobre la disponibilidad léxica de Puerto Rico. De aquí se extiende a México (Justo Hernández, 1986), Chile (Echeverría *et al.*, 1987), Costa Rica (Murillo Rojas, 1993), República Dominicana (Alba, 1995) y otros países cuyas investigaciones están todavía en curso, como Uruguay (Carlos Jones y da Silva Rodrigues) o Cuba (Nuria Gregori). En España¹⁷, hasta la década de los noventa no se sistematizan las investigaciones del Proyecto, que se acometen por provincias o comunidades autónomas y de las que solo quedan por analizar Murcia y las Islas Baleares.

Todos los trabajos pertenecientes al Proyecto Panhispánico deben reunir los siguientes requisitos metodológicos (Bartol Hernández, 2006, pp. 380-381): utilizar los dieciséis centros de interés propuestos por Gougenheim *et al.* (1954), trabajar con informantes del último curso de Bachillerato, proporcionar dos minutos por centro de interés para responder, recoger las respuestas por escrito, aplicar el mismo programa informático para calcular el índice de disponibilidad¹⁸, seguir unas mismas normas de edición¹⁹ y considerar cuatro variables sociodemográficas (género, nivel sociocultural, tipo de centro [público o privado] y ubicación del mismo [urbano o rural]).

¹⁶ Toda la información sobre el proyecto se encuentra en la página www.dispoplex.com.

¹⁷ Para una descripción pormenorizada de todos los trabajos de léxico disponible realizados en España, consúltese Sánchez-Saus (2011, pp. 85-88).

¹⁸ El índice de disponibilidad se extrae mediante una fórmula cuyos autores son López Chávez y Strassburger (1987, 1991 y 2000), que está disponible en la página web de DispoLex. Recientemente, Callealta Barroso y Gallego Gallego (2016) han revisado la fórmula y han observado que presenta algunos problemas cuando se comparan muestras de distinto tamaño o cuando el índice de disponibilidad de los vocablos es muy bajo. Ante esto, proporcionan fórmulas alternativas que permiten una mayor fiabilidad.

¹⁹ Son las propuestas por Samper (1998).

2.1.4.2. La disponibilidad léxica fuera del ámbito del Proyecto Panhispánico

Las investigaciones no pertenecientes al Proyecto Panhispánico son muy numerosas. Se caracterizan por abordar una gran variedad de temas y, sobre todo, por introducir cambios en la metodología propuesta por el Proyecto. Tales modificaciones afectan especialmente a la cantidad y tipología de los centros de interés y a la naturaleza de los informantes, aunque también están presentes en las variables sociodemográficas de los participantes.

Por lo que respecta a la diversidad temática, existen trabajos de disponibilidad sobre ciencia y tecnología (Valencia, 2000), erotismo (Fuentes González, 2001), periodismo (Guerra Salas y Gómez Sánchez, 2005), matemáticas (Salcedo Lagos y del Valle Leo, 2013) o la brecha tecnológica generacional (Ávila Muñoz y Santos Díaz, 2019).

Desde el punto de vista metodológico, es frecuente encontrar un único centro de interés, en cuyo caso puede pertenecer al listado clásico del Proyecto, como el cuerpo humano (Llorente Pino, 2008) o la ropa (Bartol Hernández y Borrego Nieto, 2019), o ser de nueva creación, como los colores (Paredes García, 2005) o los nombres propios (Fernández Juncal y Hernández Muñoz, 2019).

En cuanto a los informantes, no se trabaja solo con estudiantes del último curso de Bachillerato, sino de todas las etapas educativas: preescolar (Sánchez Corrales y Murillo Rojas, 1999), Primaria (Gómez Devís, 2019), Secundaria (Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández, 2011) y universidad (Herranz Llácer, 2018).

Por último, se han analizado los posibles efectos que pueden tener en la disponibilidad las siguientes variables de los informantes: el nivel socioeconómico (López Morales, 1979), el género (González Martínez y Orellana Ramírez, 1999; Gómez Molina, 2006), el entorno sociocultural (Blas Arroyo y Casanova Ávalos, 2003), la edad (Echeverría y Urrutia, 2004), el tipo de centro educativo (Borrego Nieto y Fernández Juncal, 2003; Prado Aragonés y Galloso Camacho, 2008) o la procedencia geográfica (Samper Hernández, 2008).

2.1.4.3. La disponibilidad léxica del español como lengua extranjera

Los estudios de disponibilidad léxica sobre el español como lengua extranjera²⁰ cuentan con dos líneas principales de investigación. Una de ellas es la que se lleva a cabo en países de habla no española, donde los informantes comparten la misma lengua materna: esloveno (Šifrar Kalan, 2009), alemán (Medina Arejita, 2009), polaco (López González, 2009), islandés (Magnúsdóttir, 2012), turco (González Fernández, 2013), árabe (Serfati y Aabadi, 2013), italiano (Del Barrio de la Rosa, 2018), coreano (Mendoza Puertas, 2018) o chino (Rubio Lastra, 2018). La otra se desarrolla en países hispanohablantes (habitualmente España), en los que los participantes se encuentran en un contexto de inmersión lingüística y tienen distintas lenguas maternas (Samper Hernández, 2002; Sánchez-Saus, 2009; Jiménez Berrio, 2013).

Además de estas corrientes de estudio, también existen trabajos acerca de otros temas, que algunos autores han convertido en su personal línea de investigación. Esto ocurre con los trabajos de Benítez Pérez (1990, 1991 y 1997), en los que analiza el léxico de los manuales de enseñanza desde la perspectiva de la disponibilidad, tema que ha suscitado gran interés entre la comunidad científica (Fernández, 2013; Abbas, 2014; Arévalo, 2014; Hidalgo, 2017 y 2019).

Otros aspectos que han sido objeto de estudio entre los investigadores son los siguientes: el léxico disponible en hablantes monolingües y bilingües (Pearson *et al.*, 1993), la disponibilidad en el español con fines específicos (Fuentes González *et al.*, 1997), la disponibilidad como un criterio idóneo para la selección del léxico (Izquierdo Gil, 2005; Fernández Leyva, 2015), las aplicaciones didácticas de la disponibilidad (Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández, 2009; Palapanidi, 2012; Tomé, 2015), las relaciones entre el léxico disponible del español como lengua materna y lengua extranjera (Šifrar Kalan, 2012), la clarificación de diversos aspectos metodológicos de las investigaciones sobre disponibilidad (Samper Hernández y Jiménez Catalán, 2014) así como varias propuestas de centros de interés específicos para ELE (Bartol Hernández, 2010; Sánchez-Saus Laserna, 2011; Paredes García, 2014).

2.1.4.4. La disponibilidad léxica en otras lenguas

El hecho de que se considere la disponibilidad léxica como un campo de investigación genuino de la lingüística aplicada del español se pone de manifiesto cuando se constata la ausencia de estudios al respecto sobre otras lenguas, a excepción del francés y del inglés. No

²⁰ Para una visión detallada sobre el tema, consúltese López González (2014).

obstante, en ambos casos la producción queda muy lejos de la existente en español, sobre todo en lo que se refiere al francés, a pesar de que los trabajos precursores sobre disponibilidad se realizaron en esta lengua.

Las escasas obras existentes sobre la disponibilidad léxica del francés se pueden agrupar en dos líneas de trabajo: una que estudia el léxico disponible del francés como lengua materna, y otra como lengua extranjera. La primera es la más numerosa y a ella pertenecen los trabajos panorámicos sobre el francés hablado en Francia (Mackey, 1971) y en todo el continente africano (Njock, 1978), así como los casos particulares de Senegal (Fall, 1976; Gontier²¹, 1986) y de la provincia canadiense de Manitoba (Rodríguez, 1993 y 2006; Dupré, 2007). Estos últimos estudios, junto con el de Fall (1976), son de especial interés debido al carácter bilingüe de los informantes (inglés-francés y wolof-francés, respectivamente). Por lo que respecta a la disponibilidad léxica del francés como lengua extranjera, solo existe el trabajo de Ruiz Medina (2010)²².

Por su parte, todas las obras de disponibilidad léxica sobre el inglés se centran en este idioma como lengua extranjera desde diferentes puntos de vista. La línea principal de investigación está constituida por los estudios en los que los informantes son hablantes nativos de español (Germany y Cartes, 2000; Chacón Beltrán, 2005; Jiménez Catalán y Ojeda Alba, 2009b; Fernández Orío y Jiménez Catalán, 2015; Canga Alonso, 2017). También se tienen en cuenta otras variables de los participantes como el género (Jiménez Catalán y Ojeda Alba, 2009a), la edad (Jiménez Catalán, Agustín Llach, Fernández Fontecha y Canga Alonso, 2014) o el contacto previo con el inglés (Gallardo del Puerto y Martínez Adrián, 2014). Además de esta corriente predominante, existe un reducido número de estudios sobre los siguientes temas: las diferencias en el léxico disponible del inglés como lengua materna y lengua extranjera (Ferreira y Echeverría, 2010), los efectos de la tipología de la lengua materna (chino/español) en el léxico disponible de inglés como lengua extranjera (Martínez Adrián y Gallardo del Puerto, 2017) y las diferencias existentes en el léxico disponible del inglés como L2 y L3 (Jiménez Catalán y Fernández Fontecha, 2019).

²¹La tesis doctoral de Gontier retoma el proyecto iniciado en 1977 por el Centro de Lingüística Aplicada de la Universidad de Dakar, que tenía como objetivo disponer de los datos de disponibilidad léxica de la población escolar de Senegal, pero no pudo ser concluido “pour diverses raisons”, como eufemísticamente indica el propio Gontier en su introducción (p. 5). La verdadera razón por la que se abandonó el proyecto fue por falta de financiación para llevarlo a cabo.

²² También está el trabajo de Santos Díaz (2017), pero en él estudia el léxico disponible del francés y del inglés como lenguas extranjeras.

Todos los investigadores sobre la disponibilidad léxica del inglés que hemos mencionado son hispanohablantes y algunos autores que han estudiado el léxico disponible del español también han hecho lo propio con el inglés (Bailey Victory, 1971; Šifrar Kalan, 2015; Jiménez Catalán, 2017). A tenor de estos datos, no puede hablarse de dos líneas de investigación independientes (la española y la inglesa), sino de dos tendencias estrechamente relacionadas, como pone de manifiesto Jiménez Catalán (2014) en el monográfico que ella coordina, en el que reúne diversos estudios sobre disponibilidad léxica del español y del inglés como lenguas maternas y extranjeras, con el objetivo de acercar dos tradiciones investigadoras que suelen trabajar de forma paralela, pero con escasos momentos de encuentro en los que compartir preocupaciones y resultados:

This book attempts to cross a bridge in these two traditions: it contains a collection of original studies written by lexical availability researchers within Spanish applied linguistics and vocabulary researchers within English applied linguists, two communities of practice with shared concerns, but that rarely meet in the same research forums, let alone in the space of a book (Jiménez Catalán, 2014, p. v).

2.1.5. EL LÉXICO PRODUCTIVO Y RECEPTIVO

El interés por el léxico productivo y receptivo surge muy pronto, a comienzos de los años treinta del siglo XX con el trabajo de Morgan y Oberdeck (1930), en el que investigan cómo la aplicación de cuestionarios puede determinar el nivel de vocabulario activo y pasivo (así los denominan ellos) que presentan los estudiantes. Para Morgan y Oberdeck (1930), el vocabulario activo es el que se emplea en el habla y la escritura, y el pasivo es el que se comprende durante la lectura o la escucha de una conversación:

An individual's active vocabulary includes words of such familiarity as would permit their use in speech and writing; his passive vocabulary includes those of only such familiarity as would allow an understanding of them as they occurred in reading material or hearing a lecture. (Morgan y Oberdeck, 1930, p. 213).

La concepción que tienen estos autores es la que comparte la mayoría de la comunidad científica, aunque para ello se ha recurrido a denominaciones diversas, como indica Melka Teichroew (1982, p. 5): vocabulario (o léxico) productivo/receptivo, activo/pasivo, reconocido/posible, conocimiento productivo/receptivo, comprensión/producción, etc. De todas ellas, las que cuentan con mayor difusión son las dos primeras, que muchos autores las

consideran equivalentes. Sin embargo, Belyayev (1963) rechaza la idoneidad de considerar vocabulario pasivo el correspondiente a la lectura y a la escucha porque para él estas actividades no son pasivas, ya que requieren la activación de habilidades de interpretación por parte del destinatario. En su lugar, prefiere la dicotomía receptivo/productivo.

A esta falta de consenso terminológico también hay que sumar la existencia de dos visiones diferentes en torno a la relación existente entre el léxico productivo y el receptivo, de las que se hacen eco Laufer y Goldstein (2004): “no consensus as to whether this distinction is dichotomous or whether it constitutes a continuum” (p. 405). La primera postura es la que sostienen autores como Meara (1990) o Corson (1995), para quienes se trata de dos tipos de conocimiento con características propias. La segunda, que es la más extendida, considera que en lugar de concebir el binomio léxico productivo/receptivo como una dicotomía, habría que hacerlo como un *continuum* en cuyos extremos se situarían el completo desconocimiento sobre una palabra, por un lado y, por el otro, el conocimiento total (Hatch y Brown, 1995; Melka Teichroew, 1997; Laufer, 1998; Henriksen, 1999; Read, 2000; Schmitt, 2000; Nation, 2001). Por tanto, el vocabulario activo y pasivo representarían grados (o estadios) en el conocimiento de una unidad léxica. Quedaría por dilucidar un par de aspectos: por una parte, cómo es el proceso que permite pasar del conocimiento pasivo al activo y, por otra, qué factores son los que lo posibilitan. Melka Teichroew (1997) y Laufer y Goldstein (2004) proponen sendos modelos de proceso.

La propuesta de Melka Teichroew (1997) consiste en cuatro fases por las que va pasando el léxico a medida que el hablante se va familiarizando con él. El concepto de *familiaridad*, que determinará el paso de un estadio a otro, lo toma de Hartmann (1946), aunque ya estaba presente en Morgan y Oberdeck (1930), y consiste en el grado de conocimiento que va adquiriendo el hablante sobre el vocabulario en función de las veces que se encuentre con él: “The idea of familiarity or degrees of knowledge could be considered as a measurement concept. Degrees of knowledge are imperceptible and infinite, starting with the most elementary knowledge: the first encounter with a word” (Melka Teichroew, 1997, p. 85). Las fases que propone son las siguientes: (a) *imitación* (se reproduce la palabra aunque se ignore su significado), (b) *comprensión*, (c) *reproducción con asimilación* (supone la repetición y comprensión de la palabra y (d) *producción* (se utiliza en nuevos enunciados).

Por su parte, Laufer y Goldstein (2004) también proponen un proceso de cuatro etapas, basadas en la siguiente pareja de dicotomías: (a) proporcionar la forma de una palabra a partir

de su significado o viceversa y (b) ser capaz de recuperar o solo reconocer el significado o la forma de una palabra. Como su propuesta la hacen para evaluar el tamaño del vocabulario de estudiantes de segundas lenguas, cuando hablan de *significado* se refieren a la L1 de los alumnos, y cuando hablan de la *forma de la palabra* se refieren a la L2. En función de lo que se les pide a los estudiantes, distinguen entre conocimiento activo y pasivo del vocabulario. En el primer caso, deben proporcionar la forma de la palabra a partir del significado (L1→L2) y en el segundo tienen que proporcionar el significado a partir de la forma (L2→L1)²³.

Los estudiantes tienen que realizar dos tareas para medir su vocabulario: *recuperación*, que consiste en proporcionar una palabra en una lengua distinta a la de la palabra estímulo, y *reconocimiento*, que es una actividad de opción múltiple en la que hay que emparejar la palabra estímulo con una de las cuatro opciones que se ofrecen. Según se pida el reconocimiento o la recuperación de la forma (L2) o del significado (L1) se determinará la etapa en la que se encuentra el alumno. Para facilitar la comprensión de lo expuesto, en la tabla 2.2 mostramos una visión esquematizada en la que tomamos el esloveno como L1 y el español como L2.

Tabla 2.2. Representación esquemática de las tareas de reconocimiento y recuperación del léxico

Conocimiento del vocabulario	Reconocimiento		Recuperación
Activo	L1 (hiša)	→ L2 a) casa	L1 (hiša) →L2 (casa)
		L2 b) cosa	
		L2 c) cama	
		L2 d) cana	
Pasivo	L2 (casa)	L1 a) uro	L2 (casa) →L1 (hiša)
		L1 b) stvar	
		L1 c) dan	
		→ L1 d) hiša	

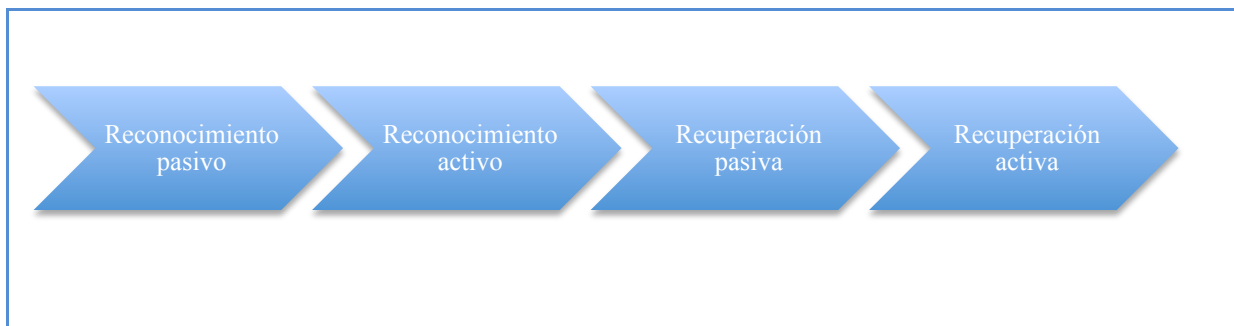
Para Laufer y Goldstein (2004), ser capaz de proporcionar una palabra requiere más memoria que seleccionarla de entre varias opciones, es decir, la recuperación es una tarea más compleja que el reconocimiento. Asimismo, también consideran que es más difícil encontrar una palabra de la L2 a partir de un estímulo en L1²⁴, con lo cual el reconocimiento activo presenta un nivel de dificultad superior al reconocimiento pasivo. Esto les lleva a proponer

²³Como se puede apreciar, en este contexto, el sentido del vocabulario activo y pasivo no coincide con el planteamiento habitual.

²⁴ En términos traductológicos, estarían indicando que la traducción inversa (L1→L2) es más compleja que la traducción directa (L2→L1), lo cual pueden corroborar traductores e intérpretes.

una escala de conocimiento léxico, en la que el nivel de menor dificultad sería el reconocimiento pasivo, mientras que el de mayor dificultad sería la recuperación activa. Para los otros dos niveles, estiman que la recuperación pasiva requiere más conocimiento que el reconocimiento activo, lo que se traduce en el proceso jerárquico que se ilustra en la figura 2.2. Un concepto clave de la propuesta de Laufer y Goldstein (2004) es el de *fuerza*, ya que los distintos niveles del proceso indican la mayor o menor fuerza del conocimiento léxico: “The four degrees of knowledge will, from now on, be referred to as degrees of ‘strength’ of knowledge” (Laufer y Goldstein, 2004, p. 408).

Figura 2.2. Grados de fuerza del conocimiento léxico de Laufer y Goldstein (2004)



Por lo que respecta a la postura dicotómica, lo que distingue el vocabulario productivo del pasivo para Meara (1990) no es la destreza lingüística implicada (hablar, escribir, escuchar o leer), sino el tipo de estímulo que activa cada vocabulario: “Passive vocabulary consists of items which respond only to external stimuli; active vocabulary does not require an external stimulus, but can be activated by other words” (Meara, 1990, p. 3). Mientras que el vocabulario activo se pondría en funcionamiento mediante estímulos lingüísticos e internos al sujeto, el pasivo se activaría con estímulos no lingüísticos y externos (sonoros al escuchar y visuales al leer). Esto le lleva a proponer la hipótesis de que el vocabulario activo funciona como un *continuum* (ya que son las palabras del enunciado las que activan las siguientes) mientras que el funcionamiento del vocabulario pasivo sería cualitativamente distinto, pues las palabras se activarían con estímulos sonoros o visuales.

Por su parte, Corson (1995), que prefiere emplear la expresión *vocabulario activo y pasivo*, basa su propuesta en el uso del léxico y no en el conocimiento del mismo. Esto supone que el vocabulario pasivo no solo estaría compuesto por palabras (o expresiones) que el hablante desconoce o que solo conoce parcialmente, sino también por unidades léxicas que

conoce en su totalidad pero que decide no emplear deliberadamente. Esto le lleva a proponer que el vocabulario pasivo engloba al activo y distingue tres tipos de vocabulario pasivo: palabras solo conocidas parcialmente, palabras de baja frecuencia que no están disponibles para ser utilizadas y palabras conocidas pero evitadas en el uso activo.

La idea planteada por Corson (1995) de que el léxico pasivo es mayor que el activo ha sido refrendada por muchos autores (Laufer y Paribakht, 1998; Nation, 2001; Nemati, 2010). Entre las razones que se dan para ello están las que arguyen Ellis y Beaton (1993, pp. 548-549): la cantidad de conocimiento, la práctica, el acceso y la motivación. El primer argumento se basa en que el vocabulario productivo requiere un mayor conocimiento por parte del hablante que el receptivo, ya que es más fácil entender una palabra oída o escrita que pronunciarla o escribirla correctamente. En segundo lugar, la experiencia nos muestra que el conocimiento que más se practica en el aula es el receptivo, ya que se les dedica más tiempo a actividades de lectura o audición que a las de producción oral o escrita. En cuanto al acceso, es más fácil la dirección pasiva (L2→L1) que la activa (L1→L2), ya que en el primer caso el estímulo solo genera una palabra mientras que en el segundo, el estímulo puede activar más de una (sinónimos, antónimos, etc.). Por último, la motivación también influiría para considerar menor el vocabulario productivo, como ocurre en aquellos casos en los que el individuo conoce determinadas palabras pero decide no emplearlas deliberadamente por los motivos que sea (como apuntaba Corson, 1995). En dicha coyuntura, no cabría considerar que tales palabras forman parte del vocabulario activo. Aquí no sería pertinente distinguir entre vocabulario productivo y receptivo, sino entre vocabulario motivado y no motivado.

Tabla 2.3. Representación esquemática del léxico expresivo y comprensivo

Conocimiento del léxico		Uso del léxico
Productivo (o activo)	EXPRESIVO	Hablar Escribir
Receptivo (o pasivo)	COMPRESIVO	Escuchar Leer

Todas estas cuestiones solo podrán resolverse mediante investigaciones empíricas, pero hasta que esto ocurra, conviene que delimitemos terminológicamente el alcance del binomio *activo/pasivo*, que es el cometido de este apartado. De los datos expuestos, se desprende la existencia de dos planos relacionados entre sí: por un lado, el *conocimiento* que el hablante tiene del léxico (activo o pasivo) y, por otro, el *uso* que hace de él (hablar, escribir,

leer o escuchar). De la combinatoria de estos planos podemos obtener la malla de relaciones que presentamos en la tabla 2.3, en la que tiene cabida tanto la postura dicotómica como la procesual acerca del léxico productivo y reproductivo.

La única novedad que incorporamos es la terminología *expresivo/comprendido* porque nos parece más clarificadora para describir los hechos, ya que resuelve la objeción que aducían aquellos autores que indicaban que escuchar y leer no son actividades pasivas. Somos conscientes de que no ha tenido ningún recorrido en el ámbito de la enseñanza de lenguas, debido a la prevalencia de la bibliografía escrita en inglés, en la que el término *comprehensive* no se utiliza con el sentido que habitualmente tiene en español y se opta por otras expresiones como *passive*, *receptive* o *reproductive*. A pesar de ello, insistimos en la conveniencia de adoptar la nueva nomenclatura, que tan extendida se encuentra en los estudios sobre la adquisición del lenguaje infantil tanto en el ámbito hispano como en el anglosajón (Wallace y Hammill, 1994; Ginés *et al.*, 1997; Smith *et al.* 2002; Paredes Torrejón y Quiñones Dueñas, 2014).

Una última cuestión que queremos precisar es la que se refiere al empleo indistinto de las expresiones **vocabulario activo/pasivo**, por un lado, y **conocimiento activo/pasivo del vocabulario**, por otro. Aunque en sentido laxo dicho empleo puede resultar necesario desde el punto de vista estilístico para evitar repeticiones en el discurso, conceptualmente se trata de dos realidades distintas.

Así, el vocabulario activo y el pasivo estarían constituidos por las unidades léxicas que intervienen, respectivamente, al hablar y escribir o al escuchar y leer, al margen del conocimiento que se tenga sobre ellas. Es decir, se trataría de una realidad con existencia propia, con independencia de lo que cualquier individuo conozca sobre ella. Por ejemplo, cuando una persona escucha una tertulia radiofónica, el léxico al que está expuesta siempre será pasivo (o comprensivo, según nuestra propuesta), aunque quepa la posibilidad de que no entienda muchas de las expresiones que emplean los contertulios. En tal caso, su conocimiento pasivo del vocabulario (que es el requerido para la situación descrita) es insuficiente para comprender lo que está escuchando, que es léxico pasivo. En sentido estricto, por tanto, no se puede equiparar el tipo de léxico que interviene en una situación comunicativa con el conocimiento que se tiene sobre él. Aunque habitualmente coinciden, no se trata de la misma realidad, ya que el conocimiento que se tiene sobre el léxico permitirá entender o no el vocabulario que se esté utilizando. Por tanto, solo sería aceptable emplear

ambas expresiones indistintamente por necesidades expresivas, como hemos dicho antes, aunque habría que asegurarse de que no conducen a equívocos.

2.1.6. APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN DEL LÉXICO

Como indica Regueiro Rodríguez (2015), este es “Uno de los pares de conceptos más ampliamente difundidos en el ámbito de la Lingüística aplicada” (p. 3), que tiene su origen en el Modelo del Monitor de Stephen Krashen (1977), cuya formulación definitiva concretará años más tarde (Krashen y Terrell, 1983). Esta propuesta teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas consta de cinco hipótesis, de las que la primera de ellas es la distinción entre aprendizaje y adquisición; las otras cuatro son la del orden natural, el monitor, el caudal lingüístico y el filtro afectivo. En la figura 2.3 representamos esquemáticamente su modelo, cuyas hipótesis describimos a continuación.

Figura 2.3. Esquema del Modelo del Monitor de Krashen



Krashen basa la distinción entre adquisición y aprendizaje en la diferencia que hay entre lo inconsciente y lo consciente, respectivamente. El proceso de adquisición sería similar al que experimenta un niño cuando aprende su lengua materna, que lo hace en un contexto de inmersión lingüística sin recibir una enseñanza explícita de las reglas del idioma. Se pone el énfasis en el contenido que se quiere comunicar y no en la corrección gramatical. En este contexto, el niño llega a dominar la lengua sin ser consciente de los procesos implicados. En cambio, el aprendizaje requiere conocer cómo funciona la lengua, para lo cual es necesario recibir formación explícita. En este caso no es suficiente la finalidad comunicativa, sino que también será importante la corrección, para lo cual habrá que dedicar tiempo a adquirir conciencia del funcionamiento del idioma.

Muy relacionada con esta hipótesis está la del *orden natural*, que sostiene que la gramática de la lengua extranjera se adquiere en un orden fijo y predecible, con independencia de la lengua materna del estudiante. Para ello, Krashen se basa en los trabajos de Brown (1973) y Dulay y Burt (1974). En el primero, Brown (1973) describe cómo sus tres hijos adquieren la lengua materna (el inglés) según un mismo patrón. Por su parte, Dulay y Burt (1974) comprueban que un grupo de niños sinohablantes y otro de hispanohablantes que están aprendiendo inglés adquieren los contenidos gramaticales en el mismo orden.

En tercer lugar, la *hipótesis del monitor* postula la existencia de un mecanismo (el monitor) que controla la corrección de los enunciados que produce el aprendiz. Este mecanismo está compuesto por las reglas de la lengua que el alumno ha aprendido de forma consciente. Para que el monitor pueda actuar se tienen que dar tres condiciones: conocer la regla gramatical, prestar atención a la forma (y no al significado) del enunciado y disponer de tiempo para poder corregir el error.

La *hipótesis del caudal lingüístico* (también conocido como *input comprensible*) es la pieza esencial de su teoría, por eso Krashen le dedica una obra en exclusiva (Krashen, 1985). Mediante ella sostiene que el aprendiz aprenderá las estructuras de la lengua si se le expone con frecuencia a abundantes muestras auténticas del idioma que está aprendiendo. Dichas muestras no necesitan tener en cuenta el orden natural de adquisición de la lengua; basta con que sean reales y con que incluyan algunos elementos que todavía no conoce el alumno para que pueda aumentar su conocimiento lingüístico. Por este motivo, Krashen simplifica la hipótesis del *input* comprensible en la “fórmula” $i+1$, es decir, el caudal lingüístico (=input) que se le proporcione al estudiante no debe ser igual ni inferior a su nivel de conocimiento de la lengua, sino ligeramente superior (+1). En el caudal lingüístico no hay que incluir reglas gramaticales, ya que estas las deduce el alumno cuando es expuesto al idioma:

If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The teacher needs not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order —it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input (Krashen, 1985, p. 2).

Por último, mediante el filtro afectivo, Krashen incorpora a su modelo determinadas variables individuales del aprendiz que pueden influir en la adquisición de la lengua. Basándose en los “delimitadores afectivos” de Dulay y Burt (1977), sostiene que hay tres factores en el estudiante que pueden facilitar o dificultar la adquisición o aprendizaje de la lengua: la

motivación, la autoconfianza y la ansiedad. En cuanto a la primera, pueden tener efectos muy positivos dos tipos de motivación: la *instrumental*, basada en la necesidad de mejorar académica o profesionalmente, y la *integradora*, que persigue conseguir la integración en la comunidad de habla. En segundo lugar, la autoconfianza se refiere al nivel de autoestima, de modo que cuanto más confíe el estudiante en sus posibilidades, podrá aprender de manera más exitosa. Finalmente, el nivel de ansiedad conviene reducirlo al mínimo para que no dificulte el aprendizaje.

El modelo de Krashen tuvo una gran aceptación en su momento, debido al aldabonazo que suponía para pasar del paradigma estructural de la enseñanza de lenguas al comunicativo; sin embargo, no ha dejado de ser revisado y cuestionado desde el principio (McLaughlin, 1978; Gregg, 1984; Castrillo Vega, 1996; Burden, 2006; Zafar, 2009; Liu, 2015). A pesar de ello, sus planteamientos teóricos no han perdido la vigencia de sus orígenes debido a los beneficios que su aplicación didáctica parece reportar, como demuestran las numerosas investigaciones existentes al respecto. No las exponemos aquí porque hacerlo excedería el propósito de este apartado²⁵.

Centrándonos en la diferencia existente entre la adquisición y el aprendizaje, Krashen (1982) sostiene que se trata de dos procesos independientes, ya que el conocimiento consciente no se transforma en inconsciente, con lo cual no se puede llegar a adquirir lo que se ha aprendido: “A very important point that also needs to be stated is that *learning* does not turn into *acquisition*” (p. 83). Esto supondría, por ejemplo, que un estudiante que ha aprendido un léxico determinado no podría utilizarlo de la forma automática con que lo hace un hablante nativo. Sin embargo, estudios posteriores (Rutherford y Sharwood-Smith, 1988; Baralo, 1994) comprobaron que podía llegar a automatizarse lo que se había aprendido, de modo que puede producirse un trasvase del aprendizaje a la adquisición. Este hallazgo lleva a Marta Baralo (1995) a proponer la *hipótesis de la interfaz*, mediante la que la adquisición y el aprendizaje de la lengua no se conciben como dos procesos independientes, sino que se solaparían constituyendo un *continuum*:

La posición de la interfaz sostiene que sí es posible que se produzca algún tipo de trasvase del conocimiento explícito al implícito, o no consciente, entendiendo ese movimiento como un continuo más que como dos sistemas discretos. Es decir, es factible que el aprendizaje se convierta en adquisición, el conocimiento explícito en implícito, los procesos controlados de

²⁵ En el trabajo de Vasques Callegari (2007) se dan cita la descripción de la teoría de Krashen, sus implicaciones didácticas y las aportaciones críticas de diversos autores.

la memoria a corto plazo en procesos automáticos de la memoria a largo plazo, dependiendo del tipo de ejercitación que se realice en la clase de E/L2 (Baralo, 1995, p. 65).

Aunque Baralo (1995) asume que pueden existir dos tipos de conocimiento distintos desde el punto de vista psicológico, considera que concebirlos como uno solo, constituido por dos fases (aprendizaje y adquisición), conllevaría beneficios metodológicos que permitirían al estudiante lograr un nivel de competencia comunicativa de manera más rápida y eficaz. Para ello habría que convertir el conocimiento *aprendido* en conocimiento *adquirido*, lo cual se lograría mediante la práctica (Bialystok, 1978), la toma de conciencia de las reglas gramaticales (Rutherford y Sharwood-Smith, 1985) y la corrección por parte del profesor (Baralo, 1995).

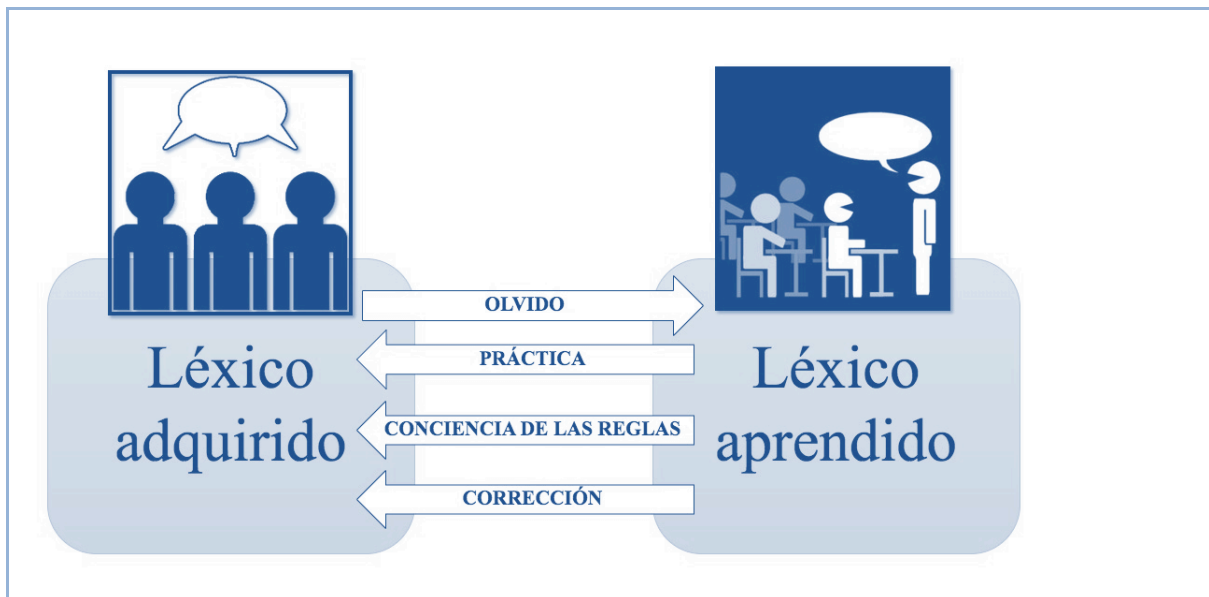
Esta perspectiva llevará posteriormente a Marta Baralo (1999) a englobar el proceso de *apropiación*²⁶ de una lengua extranjera, ya sea en un contexto natural (adquisición) o institucional (aprendizaje), bajo un mismo término: *adquisición*. Para ello se basa en el objetivo que persigue todo estudiante, que no es otro que el de parecerse lo máximo posible a un hablante nativo, es decir, aspira a *adquirir* el conocimiento *aprendido*. Teniendo esto en cuenta, y ciñéndonos al léxico, habría dos factores que nos permitirían distinguir conceptualmente entre léxico aprendido y adquirido: el contexto y la fase de apropiación. Según el primero, sería léxico aprendido el que se presenta en un contexto institucional, mientras que el léxico adquirido es el que aparece en un contexto natural. Por otro lado, con independencia del contexto por el que se haya accedido al léxico, cuando este todavía no se conoce en su totalidad para poder utilizarlo automáticamente cuando sea necesario, se tratará de vocabulario aprendido, que se convertirá en adquirido cuando se haya asimilado por completo.

En definitiva, la diferencia entre el léxico aprendido y el adquirido es una cuestión de perspectiva en función del contexto en el que el estudiante se encuentra el vocabulario y el grado de dominio que tiene sobre él. Aquí queremos llamar la atención sobre el hecho de que el léxico que entra por la vía de la adquisición no tiene garantizado permanentemente su estatus de *adquirido*, ya que hay que contemplar la variable *olvido*, como indican Schmitt (2000) y Thornbury (2002). En tales casos, cuando se olvida el vocabulario adquirido se hace necesario aprenderlo, con lo cual la relación que habría entre el aprendizaje y la adquisición no sería unidireccional, sino que habría una retroalimentación en ambos sentidos (fig. 2.4). Aunque la finalidad es la adquisición, no cabe duda del protagonismo que cobra el proceso de aprendizaje

²⁶ Nótese el empleo deliberado que hacemos de este término, que incluye tanto la adquisición como el aprendizaje, expresiones que no queremos utilizar aquí para evitar confusiones.

(y enseñanza) del vocabulario, sobre el que surgen dos planteamientos, que explicamos en el siguiente apartado: presentarlo de manera intencional o incidental.

Figura 2.4. Representación esquemática del léxico adquirido y aprendido



2.1.7. APRENDIZAJE INTENCIONAL O INCIDENTAL Y EXPLÍCITO O IMPLÍCITO DEL LÉXICO

Se puede intuir por el título de este apartado que nos adentramos en un terreno confuso debido a la variedad de términos existentes y, sobre todo, al hecho de que unos autores los utilizan como expresiones sinónimas (Winitz, 1996; Robinson, 1997; Izquierdo Gil, 2005; Regueiro Rodríguez, 2015; Berges-Puyó, 2017) mientras que otros lo hacen para referirse a conceptos diferentes (McLaughlin, 1990; Schmidt, 1994; Rieder, 2000; Hulstijn, 2001; Ellis, 2009; Elgort y Nation, 2010). A esto hay que añadir que la rama de conocimiento en la que surgieron los primeros estudios al respecto (Psicología) ha condicionado las interpretaciones posteriores en el ámbito de la enseñanza de lenguas, como indica Rieder (2000, p. 24):

it seems that the debate about implicit/explicit learning and vocabulary acquisition has frequently been blurred by a confusion of the issue under discussion. This can be illustrated by the diverse terminology used, contrasting e.g. ‘incidental’ vs. ‘intentional’ learning, ‘attended’ vs. ‘unattended’ learning, or ‘implicit’ acquisition vs. ‘explicit’ directed learning. Among these terms, particularly the notion of incidental vocabulary acquisition constitutes a central research focus in L2 pedagogy which is insufficiently distinguished from the concept of implicit learning in psychology.

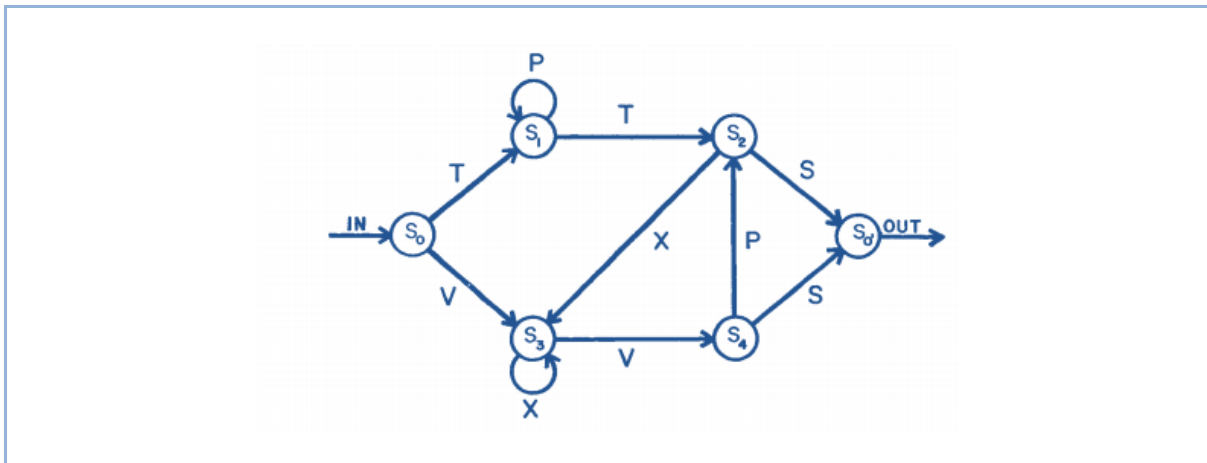
Los estudios acerca del aprendizaje intencional e incidental surgen en el ámbito de la Psicología a principios del siglo XX, como señala Hulstijn (2001, p. 267). La diferencia entre ambos conceptos era de carácter operativo para describir dos situaciones experimentales distintas a las que se exponía a los sujetos que participaban en investigaciones sobre el aprendizaje. Así, se consideraba intencional la situación en la que se les pedía a los participantes que retuvieran los estímulos que se les iban a presentar y se les informaba de que después serían evaluados sobre ellos, mientras que en un contexto incidental no se les indicaba nada de esto. Los resultados de las investigaciones que aplicaron esta metodología llegaron a dos conclusiones: que el aprendizaje de carácter incidental existía, pero se conseguían mejores resultados con el intencional.

Posteriormente, se desarrolló un segundo método experimental, que consistía en pedir a todos los participantes que aprendieran unos estímulos que se les iban a presentar, al tiempo que también se les indicaba que se intercalarían otros estímulos adicionales a los que no tenían que prestar atención. Todos los participantes eran informados de que después de la exposición a los estímulos realizarían una prueba para medir la retención de los mismos. Lo que no sabía ningún participante es que en esta prueba también se les iba a preguntar por los estímulos adicionales. Este diseño permitía comprobar el funcionamiento de ambos tipos de aprendizaje en cada individuo, a diferencia del método anterior, en el que cada informante solo estaba expuesto a uno de ellos.

En el ámbito de la adquisición de lenguas, el primer trabajo que analiza el aprendizaje intencional e incidental es el de Reber (1967) mediante un experimento compuesto de dos fases. En la primera presentó a dos grupos de informantes varias secuencias formadas con las letras P, S, T, V y X para que las memorizaran. En el grupo experimental las secuencias se generaron a partir de una gramática creada *ex profeso* basada en la cadena de Márkov²⁷ (fig. 2.5), mientras que en el grupo control se crearon según criterios aleatorios. Tras la exposición a los estímulos por parte de ambos grupos, Reber (1967) comprobó que las secuencias generadas mediante el modelo markoviano (grupo experimental) se memorizaron mejor que las aleatorias (grupo control).

²⁷ La cadena (o modelo de Márkov) es una aportación al ámbito de la estadística por parte del matemático ruso Andréi Márkov (1856-1922) mediante la que sostiene que la probabilidad de que ocurra un evento en un proceso solo depende del evento inmediatamente anterior.

Figura 2.5. Diagrama esquemático de la gramática creada por Reber para su investigación basada en el Modelo de Márkov (Reber, 1967, p. 856)



En la segunda fase, informó a todos los participantes de que había utilizado una gramática para generar las combinaciones del grupo experimental y les anunció que les iba a presentar otra serie de secuencias de letras de las que la mitad de ellas respondían a dichas reglas gramaticales, con el objetivo de que identificaran las combinaciones que se atenían a la gramática. Los participantes identificaron correctamente el 79% de los casos, pero fueron incapaces de explicar las reglas subyacentes. Esto llevó a Reber (1967) a concluir que era posible aprender sin tener intención de ello ni ser consciente de haber adquirido conocimiento nuevo. Lo primero lo comprobó al observar que los informantes del grupo experimental obtuvieron mejores resultados en la primera fase, lo cual se justificaría mediante la asimilación de las reglas combinatorias, ya que, de no ser así, no se explicaría su mejor rendimiento. Asimismo, dicha asimilación tuvo que ser involuntaria porque a los participantes no se les había informado de la existencia de las reglas ni se les pidió que las identificaran, con lo cual dicha adquisición no pudo ser intencionada. Lo segundo, es decir, la adquisición de conocimiento sin ser consciente de ello se explicaría por el hecho de que, en la segunda fase, los informantes identificaron la mayoría de las secuencias basadas en reglas gramaticales, pero no pudieron explicar en qué consistían.

Tras estas observaciones, Reber (1967) concluyó que el *aprendizaje implícito* consistía en adquirir conocimiento sin tener intención de ello ni ser consciente del conocimiento adquirido, mientras que el *aprendizaje explícito* describía un proceso en el que el individuo no solo quería adquirir conocimiento, sino que también era consciente de si lo había logrado o no. Como se puede apreciar en estas conclusiones, la *intencionalidad* y la *conciencia* son los dos factores que determinan si se trata de un aprendizaje explícito o implícito, motivo que ha

llevado a no pocos autores a considerar sinónimos los binomios explícito/intencional e implícito/incidental (Winitz, 1996; Robinson, 1997; Izquierdo Gil, 2005; Regueiro Rodríguez, 2015; Berges-Puyó, 2017).

Sin embargo, tras la revisión bibliográfica que realiza Schmidt (1990) acerca de lo publicado sobre el tema en el terreno de la psicología en la década de los ochenta, constató que la intencionalidad y la conciencia (*awareness*, en palabras de Schmidt) eran dos constructos independientes, responsables de diferentes tipos de aprendizaje. En este sentido, la presencia o ausencia de intencionalidad marcará la diferencia entre un aprendizaje intencional e incidental, y el hecho de tener conciencia o no de lo aprendido permitirá distinguir entre aprendizaje explícito e implícito.

Además, Schmidt (1994) también establece diferencias conceptuales entre aprendizaje y conocimiento, ya que concibe el primero como un proceso mientras que el conocimiento sería el resultado. Esta distinción ha gozado de buena acogida, pues la han tenido en cuenta autores posteriores, como Ellis (2009, p. 6): “I will further assume that implicit/explicit learning and implicit/explicit knowledge are ‘related but distinct concepts that need to be separated’. Whereas the former refers to the processes involved in learning, the latter concerns the products of learning”. De este modo, aprendizaje léxico y conocimiento léxico serían fases diferentes de un proceso: durativa en el primer caso y resultativa en el segundo.

El conocimiento léxico puede ser, como hemos indicado anteriormente, explícito o implícito en función de tres pares de rasgos opuestos pero estrechamente vinculados: consciente/inconsciente, controlado/automático y declarativo/procedimental (Bialystok, 1981; Hulstijn y de Graaff, 1994; Segalowitz, 2003; Williams, 2009; Choi *et al.*, 2014; Galián-López, 2018). Mediante el primero, que es el más característico de los tres, se distinguen aquellas situaciones en las que el aprendiz se percata del proceso que realiza para recuperar el significado de una unidad léxica de otras en las que no se da cuenta de ello, ya que lo realiza sin esfuerzo. Como consecuencia de esto, los mecanismos necesarios para acceder al conocimiento explícito son controlados por el estudiante, mientras que son automáticos en el conocimiento implícito. Por último, el conocimiento explícito es declarativo porque se compone de las nociones lingüísticas que conoce el aprendiz y que es capaz de explicar; en cambio, el conocimiento implícito es procedimental porque a pesar de que el alumno desconozca tales contenidos, es el responsable de su fluidez, es decir, le permite utilizar las unidades para comunicarse aunque no conozca sus peculiaridades lingüísticas. Este

conocimiento implícito es el que Krashen consideraba propio de los hablantes nativos y al que, según él, deben aspirar los aprendices de lenguas.

Junto al plano del aprendizaje y del conocimiento, también hay que tener en cuenta el de la enseñanza, debido a la interdependencia que mantiene con los anteriores. Aquí, nos encontramos ante dos aspectos que carecen de consenso entre la comunidad científica: por un lado, la cuestión terminológica y, por otro, la relación que establecen algunos autores entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

En el primer caso, la tendencia más generalizada ha sido la de considerar sinónimas las expresiones empleadas para designar los dos enfoques existentes para la enseñanza del vocabulario. Así pues, se habla de enseñanza *directa*, *intencional* o *explícita* para describir aquellas situaciones en las que el docente ha diseñado tareas con el objetivo de que los estudiantes aprendan léxico: ejercicios de traducción a la lengua materna, de búsqueda del significado en el diccionario, de selección de sinónimos y antónimos, etc. En cambio, la enseñanza *indirecta*, *incidental* o *implícita* es la que se produce cuando se propicia el aprendizaje del vocabulario mediante otra actividad cuyo objetivo no es adquirir léxico, como sucede con tareas de lectura, escritura o expresión oral, por ejemplo. Se puede decir, pues, que en este contexto el aprendizaje del vocabulario es un efecto colateral de otra actividad que suele ser de índole comunicativa.

Aunque está muy extendido el empleo de estos términos de manera indistinta, somos partidarios de establecer diferencias entre ellos. En primer lugar, y teniendo en cuenta que los vocablos *intencional* e *incidental* se diferencian semánticamente por la presencia o ausencia de voluntariedad, no los consideramos adecuados para caracterizar la enseñanza, ya que esta es una actividad que requiere de la voluntad expresa del profesor. Así pues, desde nuestro punto de vista, sería una tautología hablar de enseñanza intencional, ya que no hay proceso de enseñanza carente de intención, al tiempo que consideramos contradictorio el concepto de enseñanza incidental. En cuanto a los otros términos, compartimos el planteamiento de Ellis (2005), que distingue dos tipos de enseñanza: directa (que a su vez puede ser explícita o implícita) e indirecta.

La enseñanza directa es la que se planifica con carácter previo al comienzo del curso e incluye los contenidos y objetivos que se espera que alcancen los estudiantes. En cambio, la indirecta se basa en las necesidades de los alumnos, de modo que no fija ningún objetivo de antemano, sino que crea las condiciones apropiadas para que los estudiantes puedan aprender a

comunicarse de manera experiencial. Como se puede apreciar, esta se fundamenta en la hipótesis del *input* comprensible de Krashen. Por lo que respecta a la enseñanza explícita e implícita del léxico, la primera se caracteriza por el hecho de que se les presenta a los alumnos el vocabulario que deben aprender, así como las actividades mediante las que lo practican. Por su parte, en un contexto de enseñanza implícita, el vocabulario se adquiere colateralmente, como hemos indicado antes, a través de ejercicios comunicativos de expresión y comprensión oral o escrita.

Pero más compleja que la cuestión terminológica es la relación que establecen algunos investigadores entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. En este sentido, Winitz (1996) sostiene que hay correlación entre ambos procesos al asumir que una enseñanza explícita de la lengua desemboca en un aprendizaje y un conocimiento explícitos de la misma, y viceversa. No obstante, puesto que tanto el docente como el aprendiz están involucrados en dicho proceso, es difícil sostener que las intenciones de ambos siempre coinciden y que, por tanto, se va a producir una correspondencia perfecta entre enseñanza y aprendizaje. En vez de esto, creemos que pueden (y suelen) seguir direcciones distintas, porque no dependen del mismo sujeto, como indica Ellis (2009, p. 6):

Schmidt also argued that learning needs to be distinguished from instruction. It does not follow, for instance, that implicit instruction results in implicit learning or, conversely, that explicit instruction leads to explicit learning. Teachers might hope for such a correlation, but learners have minds of their own and may follow their own inclinations, irrespective of the nature of the instruction they receive.

Las posibles correlaciones entre la modalidad de enseñanza y el tipo de aprendizaje y conocimiento adquirido ponen sobre la mesa la hipótesis de la interfaz, que mencionamos antes, sobre la que existen dos posturas principales: la negacionista y la favorable, ya sea esta en su versión fuerte o débil. Los autores contrarios a la existencia de una interfaz (Paradis, 1994; Winitz, 1996; Hulstijn, 2002) sostienen que se llega al conocimiento explícito o implícito mediante mecanismos diferentes (aprendizaje o adquisición, respectivamente) y que dichos conocimientos se almacenan en diferentes partes del cerebro, motivo por el que el vocabulario explícito no puede convertirse en implícito, y viceversa. No obstante, una versión más débil de esta postura (Bialystok, 1994) considera que el conocimiento implícito se puede transformar en explícito mediante la reflexión y el análisis consciente del *output* generado.

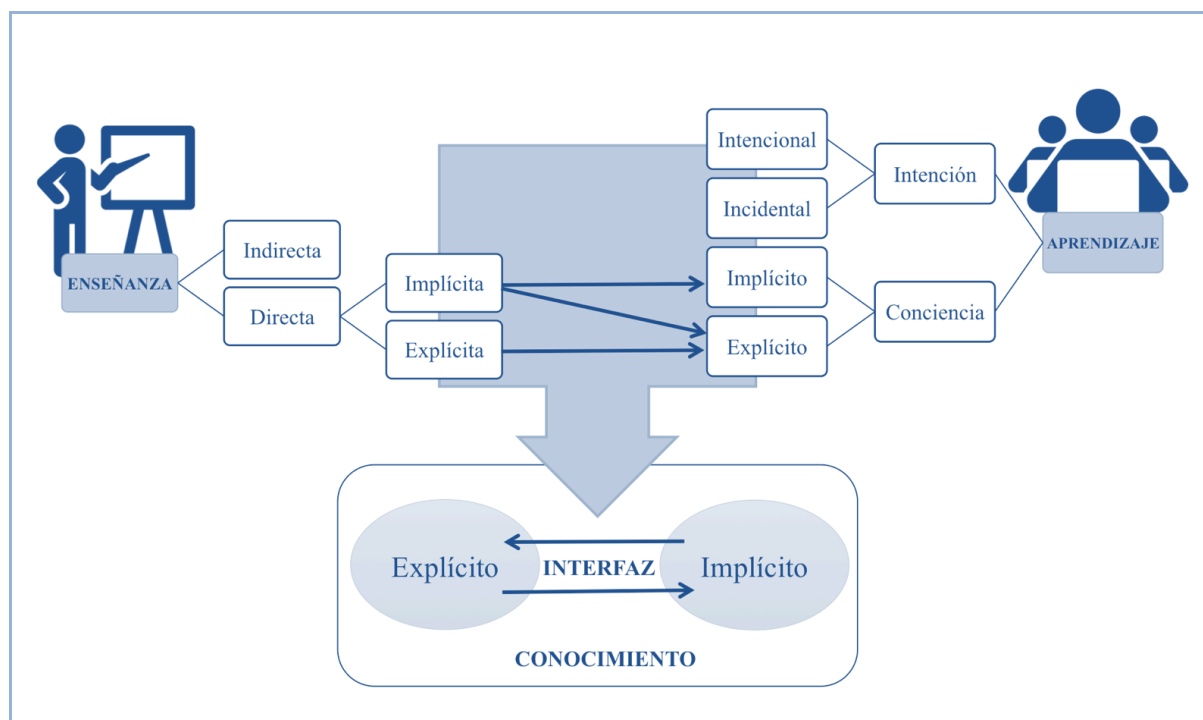
En contraposición a este planteamiento, la postura fuerte de la interfaz (Sharwood-Smith, 1981; DeKeyser, 1998) contempla la posibilidad de que se produzcan trasvases en todas direcciones, es decir, que una enseñanza explícita propicie un aprendizaje y un conocimiento implícito, o a la inversa, así como que un conocimiento explícito se transforme en implícito, y viceversa. Por su parte, la postura débil de la interfaz presenta tres versiones. Según la primera, el conocimiento explícito se puede convertir en implícito mediante la práctica, pero solo si el estudiante está maduro para ello, con lo cual se apela a su “capacidad de aprendizaje”, o *learnability*, según Pienemann (1989). La segunda versión (Ellis, 1994) sostiene que el conocimiento explícito contribuye directamente a la adquisición de conocimiento implícito, ya que permitiría al aprendiz darse cuenta de las discordancias que se producen entre el conocimiento que tiene de la lengua y el *input* que recibe, de manera que iría corrigiendo los errores hasta interiorizar las formas correctas que terminarían convirtiéndose en conocimiento implícito con el paso del tiempo. Por último, la tercera versión (Schmidt y Frota, 1986) sostiene que el *output* del aprendiz funciona como *auto-input* para sus mecanismos de conocimiento implícito, de modo que cuando emite un enunciado incorrecto su memoria declarativa le indicaría que se ha producido un error y lo corregiría, evitando de este modo reforzar las conexiones erróneas. En sentido inverso, si el enunciado que emite es correcto, la memoria reforzaría dicha conexión.

A expensas de que esto pueda verificarse mediante investigaciones neurolingüísticas, nuestro planteamiento conceptual preliminar (que esquematizamos en la figura 2.6) se fundamenta en la existencia de dos procesos provenientes de agentes distintos (enseñante y aprendiz), que convergen en el conocimiento léxico adquirido como resultado de su interrelación. Como se puede apreciar en la figura, se repiten los términos *implícito* y *explícito*, pero tendrían significados diferentes según la perspectiva en la que nos situemos.

Desde el plano del docente, la enseñanza explícita es la que recurre a ejercicios específicos de vocabulario, mientras que la implícita aborda el léxico mediante tareas de otro tipo: lectura, conversación, etc. Desde la perspectiva del estudiante, el proceso de aprendizaje será explícito si se da cuenta de que está adquiriendo nuevas unidades léxicas y será implícito si no se percata de ello. En este punto, la enseñanza explícita siempre correlacionaría con el aprendizaje explícito, pues si el profesor presenta a sus estudiantes ejercicios sobre vocabulario, estos son conscientes de que están aprendiendo vocabulario. En cambio, no se produciría el mismo tipo de correlación con la enseñanza implícita, ya que es posible tanto que los alumnos se den cuenta de que están adquiriendo léxico (aprendizaje explícito) como

que no sean conscientes de ello (aprendizaje implícito). Por último, el resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje podrá ser un conocimiento del léxico explícito (consciente, controlado y declarativo) o implícito (inconsciente, automático y procedimental). En virtud de la hipótesis de la interfaz (ya sea en su versión fuerte o débil), consideramos que se pueden producir trasvases de un tipo de conocimiento a otro.

Figura 2.6. Representación esquemática de los procesos explícitos, implícitos, intencionales e incidentales de enseñanza y aprendizaje del léxico



2.2. COMPETENCIA LÉXICA: DELIMITACIÓN TERMINOLÓGICA Y CONCEPTUAL

Es frecuente encontrar en la bibliografía expresiones diversas (*conocimiento léxico, conocimiento de una palabra, conocimiento del vocabulario o competencia semántica*) para referirse al concepto de *competencia léxica*, como señala Jiang (2000, p. 56): “The terms ‘lexical knowledge’ and ‘lexical competence’ can both be found in the L2 vocabulary acquisition literature and are used largely interchangeably”. Si bien esto puede ser útil como recurso estilístico para evitar repeticiones del mismo sintagma en el contexto de una exposición teórica, no lo es tanto cuando el significado que encierra cada una de estas expresiones no es el mismo para todos los autores. Por tanto, se hace necesaria una homogeneidad terminológica, como reclama Henriksen (1999, pp. 303-304), mediante la que

evitemos emplear diferentes términos para referirnos al mismo concepto o, lo que es más ambiguo aún, emplear el mismo término para designar realidades distintas.

En este apartado ofrecemos un breve muestrario de las expresiones que se han utilizado como equivalentes de *competencia léxica*, entre las que destacan *conocimiento léxico*, *competencia semántica* y *lexicón mental*. Como se podrá comprobar, en ocasiones han funcionado como sinónimos, pero otras veces aluden a conceptos distintos, con lo cual se ha generado una maraña de términos que hacen que abordar este tema no sea sencillo desde el punto de vista conceptual. Dada la complejidad de la situación, nuestro objetivo no va más allá de describir los usos terminológicos que ha habido en torno a la competencia léxica, así como hacer explícita nuestra postura al respecto.

2.2.1. COMPETENCIA LÉXICA Y CONOCIMIENTO LÉXICO

Una posible explicación sobre la falta de consenso en la terminología puede estar en el modo en el que surgió este ámbito de estudio. Aunque es difícil determinar con precisión cuándo apareció por primera vez la expresión *competencia léxica*, como indica Jiménez Catalán (2002, p. 152), existe un consenso generalizado entre la comunidad científica en aceptar la obra de Richards (1976) como la precursora de los estudios al respecto. Sin embargo, este autor nunca menciona en su artículo tal expresión de manera explícita, sino que habla de lo que supone *conocer una palabra* (*knowing a word*) o de *conocimiento del vocabulario* (*vocabulary knowledge*). A pesar de ello, muchos autores comenzaron a referirse al conocimiento que se tiene sobre las palabras como *competencia léxica*, lo cual supuso el punto de partida para considerar que esta denominación era equivalente a *conocimiento léxico*, *conocimiento de una palabra* o *conocimiento del vocabulario*.

Estas equivalencias terminológicas no supusieron ningún inconveniente en los primeros estudios léxicos (Evens *et al.*, 1986; Gairns y Redman, 1986; Olshtain, 1987; Gass, 1989; Laufer, 1990; Nation, 1990), que tenían como objetivo determinar los aspectos que un hablante competente debe conocer sobre las palabras: distintos significados, propiedades sintácticas, estructura morfológica o vínculos con otras palabras, entre otros. En este contexto, la competencia léxica era concebida como el conocimiento que se tenía de la palabra, ya fuera sobre su dimensión formal, de significado o de uso.

Sin embargo, cuando posteriormente la atención de los investigadores dejó de circunscribirse a la caracterización de los elementos de una palabra que los hablantes necesitan conocer y se incorporó la noción del *lexicón mental* desde el ámbito de la psicolingüística, las investigaciones se centrarán en este constructo y en la descripción de sus dimensiones. De este modo, se preferirá trabajar con otros conceptos como *selección y reconocimiento léxico* (Aitchison, 1987), *profundidad del conocimiento* (Read, 1993), *tamaño y organización* (Meara 1996b; Henriksen, 1999), *riqueza léxica* (García Rosas, 1996) o *fuerza del conocimiento* (Laufer y Goldstein, 2004), entre otros.

Por tanto, cuando el centro de interés no está solo en la palabra sino también en el lexicón, las dos expresiones que hasta el momento se habían empleado como sinónimas (*competencia y conocimiento*) dejarán de tener sentido para algunos autores (Henriksen, 1999; Jiang, 2000), ya que una de ellas (*conocimiento léxico*) se utilizará para referirse solo a los elementos que se conocen sobre una palabra, mientras que la otra (*competencia léxica*) designará una habilidad general sobre el léxico que abarca otras habilidades (o subcompetencias) más específicas, entre ellas, el conocimiento léxico. De este modo, podría decirse que se pasa de un paradigma conceptual de sinonimia (en el que ambas expresiones se consideran idénticas) a otro de hiperonimia, en el que una de ellas (la *competencia léxica*) abarca a la otra (el *conocimiento léxico*).

2.2.2 COMPETENCIA LÉXICA Y COMPETENCIA SEMÁNTICA

Aparte de la relación equipolente entre *competencia léxica y conocimiento léxico*, que ha sido la más habitual en la bibliografía, ha existido otra menos recurrente en la que interviene la expresión *competencia semántica*. Aunque la mayoría de los autores coincide en reservar este término para designar cuestiones relacionadas exclusivamente con el significado de las expresiones lingüísticas, otros (Blum-Kulka, 1981; Sanjuán, 1991; Marconi, 1997; Oster, 2009) lo utilizan en sentidos diferentes.

Así, para Blum-Kulka (1981) la *competencia semántica* englobaría todos los aspectos (no solo los de significado) que hay que conocer de una palabra. Por su parte, cuando Sanjuán (1991) describe los distintos niveles de profundidad con que se puede conocer el **significado** de una palabra propuestos por Beck, McKeown y Omanson (1987), en lugar de referirse a ellos como *competencia semántica* o *conocimiento semántico*, emplea indistintamente las

expresiones “conocimiento léxico” y “competencia léxica”. Marconi (1997) procede de forma diferente, pues su modelo lo presenta tanto bajo la denominación de *competencia léxica* como de *competencia léxico-semántica*. Por último, Oster (2009) prefiere la expresión *conocimiento semántico* para aludir al significado de las palabras, a pesar de que el término que cuenta con más arraigo en la bibliografía es el de *competencia semántica*²⁸. No obstante, para designar lo que el hablante conoce sobre el significado de las palabras consideramos más acertada la propuesta de Oster (2009).

2.2.3. COMPETENCIA LÉXICA Y LEXICÓN MENTAL

Como indica Aitchison (1987), se han utilizado diversas metáforas para explicar el *lexicón mental* debido a la dificultad que entraña este concepto, puesto que se trata de un constructo interno al individuo y, por tanto, difícil de observar. La imagen del *diccionario* ha sido la más recurrente en la bibliografía (Katamba, 1994; Baralo, 1997; Hulstijn, 2001). De hecho, la primera de las dos acepciones del *DLE* lo define como “diccionario (repertorio)”. Entendido así, el lexicón equivaldría exactamente al concepto de *léxico* o *vocabulario*.

Otra metáfora muy similar ha sido la de un *almacén* o *depósito* de palabras, como indica Gómez Molina (1997, p. 74): “El lexicón mental se concibe como la organización o estructura del **depósito** léxico internalizado”. Esta misma línea es la que sigue Jiménez Catalán (2002) cuando analiza cada uno de los factores propuestos por Richards (1976) sobre lo que supone conocer una palabra: “deducimos que la competencia léxica se entiende como conocimiento acumulativo de palabras (en el sentido de almacén [sic] mental) y no como capacidad mental de generarlas” (Jiménez Catalán, 2002, p. 153).

Aunque esta imagen también ha tenido mucho recorrido (Bower, 1967; Miranda García, 1993; Reyes Díaz, 1995; Oster, 2009), no han sido pocos los autores que han optado por otras (como una biblioteca o un ordenador), en las que el lexicón se presenta como una estructura mucho más ordenada que un almacén (Elman y McClelland, 1984; Aitchinson, 1987; Lahuerta y Pujol, 1996).

Ya sea como diccionario, almacén, biblioteca u ordenador, todas estas metáforas tienen en común la idea de que el lexicón mental se compone de las palabras que el hablante

²⁸ Como ejemplo ilustrativo del nulo recorrido con el que cuenta la expresión *conocimiento semántico* en la bibliografía especializada, en el *MCER* (2002) no se registra ni una sola vez.

conoce, con lo cual el lexicón se equipararía en este caso con el *conocimiento léxico*. Esta es, precisamente, la definición que proporciona López Mezquita (2005, p. 153), en la que, además, aúna las metáforas del diccionario y del almacén: “El ‘lexicón mental’, ‘diccionario mental’ o *the human word-store* (Aitchison, 1994), es el conjunto de palabras que un individuo conoce”. Esta perspectiva también está presente en la segunda acepción del *DLE* sobre el *lexicón*: “Conocimiento léxico que un hablante posee sobre una lengua”. De igual modo, es la idea que sostienen Lahuerta y Pujol (1996, p. 12), aunque establecen diferencias entre competencia léxica y lexicón de manera explícita: “La capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlos adecuadamente se denomina *competencia léxica*, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina *lexicón mental*”.

A diferencia de Lahuerta y Pujol (1996), que quieren dejar constancia de las diferencias conceptuales existentes entre competencia léxica y lexicón, existe otro planteamiento, como el que se expresa en el *DTCELE* (2008), que identifica ambos constructos hasta el punto de tratarlos como expresiones sinónimas: “El lexicón mental o léxico mental es el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario. **Es sinónimo de competencia léxica**²⁹, esto es, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas”. En esta misma línea se sitúa Tamariz-Martel (2004), pero con una visión más amplia, pues en su tesis llega a identificar *lexicón mental* con *lenguaje*: “Indeed, throughout this thesis I assume a mental lexicon that incorporates at least the major elements of language —phonology, syntax and semantics— and can be used interchangeably with the term *language*” (Tamariz-Martel, 2004, p. 3).

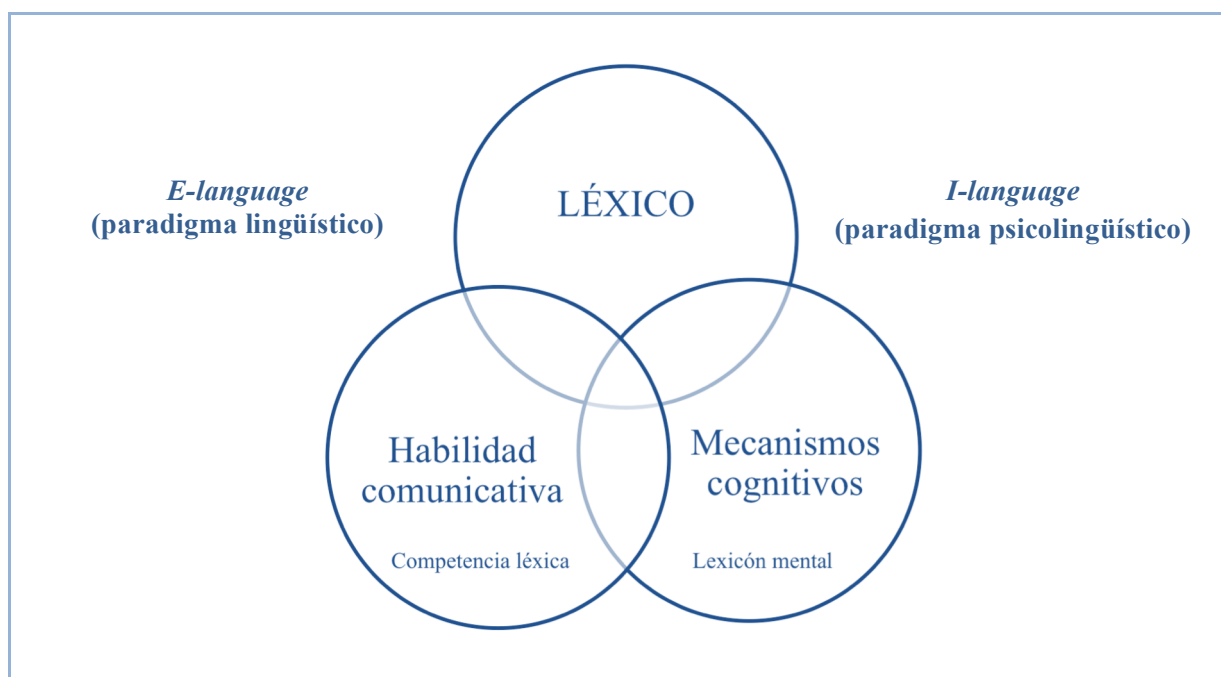
En síntesis, el término *lexicón mental* se ha identificado con tres conceptos: léxico (o vocabulario), conocimiento léxico y competencia léxica. Como ya hemos apuntado anteriormente, esta diversidad terminológica solo contribuye a hacer de este tema un terreno complejo. Desde nuestro punto de vista, sostenemos que se ha debido a la existencia de dos paradigmas de investigación sobre el léxico: de un lado, el lingüístico y, de otro, el psicológico (o psicolingüístico). Aunque ambos abordan el mismo hecho, se centran en dos dimensiones diferentes del fenómeno: como *habilidad comunicativa* (desde la perspectiva lingüística) y como conjunto de *mecanismos cognitivos* (desde la psicolingüística).

Esta dualidad presenta una estrecha correspondencia con la distinción que hace Chomsky (1986) entre *I-language* y *E-language*, como indica Araki (2017, p. 17): “According to Chomsky,

²⁹ La negrita es nuestra.

E-language (language) is something abstract externalized from the actual apparatus of our mind and I-language (grammar) is the physical mechanism of our brain”. Consideramos que este planteamiento puede ser muy clarificador conceptualmente para distinguir entre habilidad comunicativa (*E-language*) y mecanismos cognitivos (*I-language*), que queremos hacer coincidir, respectivamente, con el paradigma lingüístico y el psicolingüístico (fig. 2.7).

Figura 2.7. Diagrama de Venn representativo del paradigma lingüístico y psicolingüístico del estudio del léxico



Estos paradigmas han funcionado metodológicamente como dos disciplinas independientes en la mayoría de los casos, con lo cual han desarrollado una terminología propia mediante la que los psicolingüistas han denominado *lexicón mental* a lo que los lingüistas han llamado *competencia léxica*. A pesar de esta independencia, también han existido trabajos en colaboración entre investigadores de ambas disciplinas, con lo cual se explicarían los solapamientos tanto conceptuales como terminológicos que hemos mencionado antes y que no dejan de ser lógicos si tenemos en cuenta que comparten el mismo objeto de estudio: el léxico.

Por tanto, en los dos siguientes apartados presentamos un muestrario (si bien no exhaustivo, sí representativo) de las aportaciones lingüísticas y psicolingüísticas sobre la competencia léxica y el lexicón mental. Debido al carácter preferentemente lingüístico de nuestro trabajo, dedicaremos más espacio a los modelos sobre la competencia léxica.

2.3. LAS UNIDADES DE LA COMPETENCIA LÉXICA

Hasta ahora hemos utilizado con mucha frecuencia el término *palabra* para referirnos a la unidad con la que opera la competencia léxica; sin embargo, conviene tener en cuenta que tal uso ha venido condicionado por la claridad expositiva que perseguimos, pero no responde al rigor terminológico por el que abogamos. Clarificaremos esta cuestión en el presente apartado, en el que vamos a exponer las posturas existentes sobre las unidades que componen la competencia léxica. En este sentido, Almela y Sánchez (2007) indican que hay dos perspectivas al respecto: lexicalista (basada en la palabra) y fraseologista (basada en grupos de palabras con significado unitario). Sobre cada una de ellas, presentaremos de manera breve las propuestas más destacadas en la materia ordenadas cronológicamente.

2.3.1. EL ENFOQUE LEXICALISTA

El enfoque lexicalista ha sido el más difundido, desde nuestro punto de vista, por cuatro motivos. En primer lugar, porque fue la perspectiva que se adoptó desde el nacimiento de los trabajos sobre competencia léxica, ya que fue la que siguió Richards (1976) para elaborar su listado sobre el conocimiento léxico. En segundo lugar, los primeros autores que continuaron la tendencia iniciada por Richards (1976) eran anglohablantes, con lo cual trabajaban con unidades procedentes del inglés, un idioma que, según Aitchison (1987), está formado por **palabras** simples y compuestas, de modo que también adoptaron un enfoque lexicalista. En tercer lugar, la tradición didáctica ha primado la enseñanza de palabras aisladas. Y, por último, la influencia que ha tenido la cultura escrita en el aprendizaje ha difundido la creencia de que las palabras son secuencias de letras entre espacios en blanco.

Como unidad lingüística, la palabra es un elemento muy difícil de precisar desde el punto de vista teórico, como dan fe de ello las numerosas teorías que se han venido proponiendo desde la antigüedad clásica. Lamentablemente, no podemos extendernos en el tema porque se desvía del interés central de nuestro trabajo, pero remitimos a la obra clásica de González Calvo (1982) para una visión pormenorizada al respecto. No obstante, queremos llamar la atención sobre este asunto para poner de manifiesto que el concepto de *palabra* que han manejado los autores como *unidad de la competencia léxica* no es homogéneo. Al contrario, los criterios que se han esgrimido, como se muestra en la tabla 2.4, han sido muy diversos: semánticos, pragmáticos, morfológicos, sintácticos, fonológicos o cognitivos.

Tabla 2.4. Autores del enfoque lexicalista

Autores	Unidades	Criterio
Stubbs (1986)	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario nuclear • Vocabulario no nuclear 	Semántico Pragmático Sintáctico
Aitchison (1987)	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras contenido • Palabras funcionales 	Semántico Sintáctico
Jiang (2000)	Entrada léxica <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lema</i> • <i>Lexema</i> 	Semántico/sintáctico Morfológico/fonológico
Ainciburu (2007)	Palabra <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lema</i> • <i>Lexema</i> 	Morfológico
Oster (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Categorías de nivel supraordinado • Categorías de nivel básico • Categorías de nivel subordinado 	Cognitivo

Al margen de estas diferencias, los autores que manifiestan una postura lexicalista tienen en común el hecho de haber elaborado su modelo a partir de la palabra (considerada esta como un elemento univocal), pero no implica que desechen la existencia de unidades pluriverbales y, por lo tanto, no sostienen que la palabra es la única unidad de la competencia léxica. En este sentido, por ejemplo, Stubbs (1986) habla de elementos pluriverbales (como los verbos frasales en inglés), a los que llama *ítems léxicos*, pero prefiere centrarse en la palabra, porque hacerlo con unidades compuestas resultaría más complicado: “I will generally refer below simply to words, but what is really at issue is nuclear lexemes. A more detailed discussion would distinguish systematically between: word forms and lexemes; words and lexical items (phrasal verbs are a major complication here)” (Stubbs, 1986, p. 6).

2.3.1.1. La palabra según Stubbs

La idea esencial de Stubbs (1986) es que todas las palabras se pueden clasificar en dos clases: las que son conocidas por todos los hablantes de una lengua y las que solo son conocidas por una parte. Las primeras constituyen un núcleo común (o *common core* en la versión original) entre los miembros de una comunidad lingüística, mientras que las segundas no pueden ser utilizadas por todos los hablantes porque son dialectales, coloquiales, literarias o del ámbito científico o técnico. Para determinar el léxico común (que denomina *vocabulario nuclear*), Stubbs (1986) propone una serie de criterios basándose en aspectos pragmáticos, semánticos y sintácticos.

Desde el punto de vista pragmático, el vocabulario nuclear es neutral porque no está condicionado por la cultura, por el tema de conversación ni por el registro. Desde el punto de vista semántico, las palabras nucleares tienden a funcionar como hiperónimos (pero no como hipónimos), pueden utilizarse para sustituir y definir palabras no nucleares (pero no a la inversa), son susceptibles de incorporar nuevos significados y tienen antónimos obvios. Por último, desde el punto de vista sintáctico, tienen gran libertad para combinarse con otras palabras y contribuyen a crear compuestos léxicos. A diferencia de Nation (1990), que tiene en cuenta la frecuencia de aparición de las palabras, Stubbs (1986) rehúsa explícitamente este criterio porque considera que no se trata de un rasgo inherente a ellas, sino que es consecuencia de su carácter nuclear.

2.3.1.2. La palabra según Aitchison

Mediante la metáfora del cemento y del ladrillo, Aitchison (1987) explica los dos tipos de palabras que integran el lexicón mental. Para ello, se basa en el binomio significado/función, según el cual existen palabras con contenido semántico, como los verbos, los sustantivos y los adjetivos (*palabras contenido*), mientras que otras, como los determinantes, las preposiciones o las conjunciones (*palabras función*), carecen de significado, pero son necesarias para unir las palabras contenido, igual que hace el cemento con los ladrillos: “let us look at the division mentioned at the beginning of the chapter, between content words as ‘bricks’ and function words as ‘mortar’” (Aitchison, 1987, p. 106).

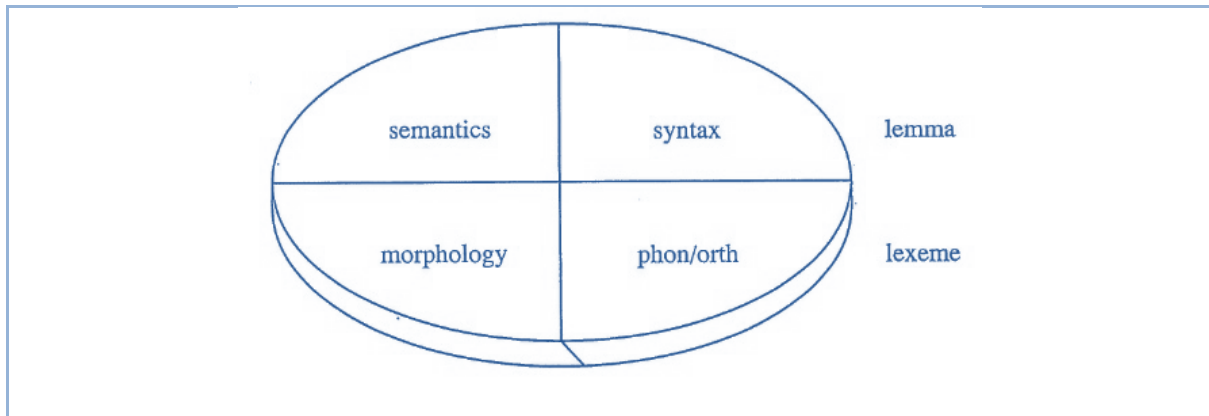
Aitchison (1987) también caracteriza las *palabras contenido* y *función* como *abiertas* y *cerradas*, respectivamente, según puedan o no adquirir significados nuevos. Esta distinción basada en la semántica y en la sintaxis no es suficiente, no obstante, para determinar cuántas categorías lingüísticas hay en el lexicón mental. En cualquier caso, para ella las *palabras contenido* son la esencia de la competencia léxica y considera que constituyen el lexicón propiamente dicho: “It is impossible to say exactly how many word classes exist in the mental lexicon, though there is evidence for a broad distinction between content words and function words, with the former constituting the *lexicon proper*” (Aitchison, 1987, p. 109).

2.3.1.3. La palabra según Jiang

El interés de la propuesta de Jiang (2000) radica en que describe la estructura interna de la entrada léxica (fig. 2.8). Basándose en Levelt (1989), cada entrada estaría constituida

por dos componentes: el lexema y el lema. El primero contendría la información semántica y sintáctica, y el segundo, la morfológica y la formal (ortográfica y fonológica). Un rasgo esencial de este modelo es que los distintos tipos de información están tan integrados en la entrada léxica que cuando se utiliza una palabra (de forma activa o pasiva) se activan simultáneamente todos sus componentes, de modo que son rasgos inseparables.

Figura 2.8. Representación esquemática de la entrada léxica de Jiang (2000, p. 48)



2.3.1.4. La palabra según Ainciburu

Aunque la terminología que utiliza Ainciburu (2007) es idéntica a la de Jiang (2000), se refiere a realidades diferentes. Para ella, el lema sería la base léxica sobre la que se construyen las distintas formas flexivas de una palabra, y el lexema sería cada una de sus variantes formales. Teniendo esto en cuenta, los términos *niño*, *niña*, *niños* y *niñas* no serían cuatro palabras diferentes o, dicho de otro modo, no se trataría de cuatro lemas distintos, sino que serían cuatro lexemas de un mismo lema (NIÑO), es decir, cuatro variantes de una misma palabra.

2.3.1.5. La palabra según Oster

Por último, Oster (2009) parte de la teoría de los prototipos de Rosch (1973), que sostiene que hay palabras que representan los conceptos mejor que otras. Siguiendo el ejemplo de Oster (2009, pp. 35-36), las palabras *gorrión* o *paloma* evocan la noción de *pájaro* mejor que otras como *gallo* o *búho*. Esto se debe a que las dos primeras son prototípicas de la categoría, mientras que las segundas son periféricas. Para Rosch (1973), los prototipos son referentes cognitivos, ya que son las expresiones que utilizamos habitualmente los hablantes para representar el mundo.

Basándose en el trabajo de Berlin, Breedlove y Raven (1968) sobre las taxonomías populares³⁰, Rosch (1973) establece dos tipos de relación significativa entre las palabras: vertical y horizontal. La primera implica dependencia de significados (corresponde a las relaciones de hiperonimia e hiponimia), mientras que la segunda es una relación de equivalencia (como la cohiponimia). Esto lleva a Rosch (1973) a establecer tres tipos de categorías: supraordinadas, básicas y subordinadas. Para ilustrar el funcionamiento de estas categorías, nos serviremos de las palabras *mueble*, *silla* y *silla plegable*. Lo que convierte a la categoría de nivel base (*silla*) en prototípica es el hecho de que no es tan abstracta como la supraordinada (*mueble*) ni tan específica como la subordinada (*silla plegable*), motivo por el que *silla* es la unidad preferida para representar la realidad.

2.3.2. EL ENFOQUE FRASEOLOGISTA

Como se desprende de los diferentes planteamientos expuestos en la sección previa, resulta difícil delimitar conceptualmente la palabra. Por ello, diversos autores (tabla 2.5) han reclamado la necesidad de un constructo más preciso, lo que ha propiciado la aparición de la *unidad léxica*. Esto es lo que proponen Lahuerta y Pujol (1996) argumentando que bajo esta unidad se pueden incluir todas las construcciones formadas por más de una palabra pero con un significado unitario. Por otra parte, Teubert (2004) comprobó que el contenido semántico de una palabra está condicionado muchas veces por el de otras con las que aparece, con lo cual carece de sentido considerar las palabras como unidades autónomas, ya que su significado depende del contexto.

Pero la propuesta más argumentada se debe a Bogaards (2001), que se basa en el concepto de *unidad léxica* de Cruse (1986, p. 77): “A lexical unit is then the union of a lexical form and a single sense”. Aquí no hay que interpretar *forma léxica* en el sentido tradicional de *palabra*, sino como la estructura formal a través de la cual se transmite un significado, que siempre será único. Según esto, toda unidad léxica será monosémica, porque cada forma solo tendrá asociada un significado. La idea esencial de esta perspectiva es la unidad de sentido, que Cruse (1986) denomina *constituyente semántico*, con independencia de que se pueda transmitir mediante una o varias formas léxicas. Por tanto, una unidad léxica puede estar compuesta por uno o varios elementos, siempre que encierre(n) un único significado. Dicho de otro modo, una sola palabra (como se ha

³⁰ Según Tun Tun (2016), una taxonomía popular es “un sistema clasificatorio que se ha desarrollado en las sociedades humanas como producto de las necesidades de la misma” (p. 174).

venido entendiendo tradicionalmente) sería en sí misma una unidad léxica, pero si presentara varios significados, estaríamos ante tantas unidades diferentes como significados. Por ejemplo, en el caso de la palabra *banco*, que alberga diferentes significados (‘asiento’, ‘entidad financiera’ o ‘conjunto de peces’), no se trataría de una unidad léxica con tres sentidos distintos, sino de tres unidades léxicas diferentes.

Tabla 2.5. Autores del enfoque fraseologista

Autores	Unidades propuestas
Lewis (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras • Unidades multi-palabra <ul style="list-style-type: none"> ○ Polipalabras ○ Colocaciones ○ Expresiones institucionalizadas
Pustejovsky (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos léxicos <ul style="list-style-type: none"> ○ Tipos naturales ○ Tipos unificados ○ Tipos complejos
Sinclair (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Ítem léxico extendido <ul style="list-style-type: none"> ○ Colocación ○ Coligación ○ Preferencia semántica ○ Prosodia semántica
MCER (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos léxicos <ul style="list-style-type: none"> ○ Expresiones hechas <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Fórmulas fijas</i> ▪ <i>Modismos</i> ▪ <i>Estructuras fijas</i> ▪ <i>Otras frases hechas</i> ▪ <i>Régimen semántico</i> ○ Polisemia • Elementos gramaticales
Gómez Molina (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras • Fórmulas rutinarias • Colocaciones • Compuestos sintagmáticos • Locuciones idiomáticas
López Mezquita (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras • Colocaciones • Frases léxicas
PCIC (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Nociones generales • Nociones específicas
Higueras (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras • Unidades pluriverbales <ul style="list-style-type: none"> ○ Combinaciones sintagmáticas (o colocaciones no prototípicas) ○ Colocaciones ○ Compuestos sintagmáticos ○ Expresiones idiomáticas ○ Expresiones institucionalizadas

Para Bogaards (2001), la unidad léxica es necesaria para superar las limitaciones de la palabra, ya que resulta poco clarificador concebir esta como un grupo de letras entre espacios, pues bajo estas condiciones se engloban elementos de muy diversa índole (sustantivos, verbos, preposiciones, etc.). Asimismo, aceptar la palabra como unidad de la competencia léxica hace imposible explicar sus distintos usos según el contexto. Aparte de estas limitaciones, también observa evidencias en otros autores que sostienen la idea de que los hablantes utilizamos con mucha frecuencia constituyentes semánticos compuestos por más de un elemento léxico. En este sentido, Pawley y Styder (1983) indican que la fluidez con la que hablamos se debe a que transmitimos nuestros significados mediante secuencias de palabras con una estructura invariable y no palabra por palabra. Asimismo, Ellis (1995) sostiene que lo primero que se enseña en las clases de lenguas extranjeras son estructuras pluriverbales (*buenos días, por favor, etc.*). Por último, Bogaards (2001) también alude a la lingüística de corpus para validar el concepto de unidad léxica frente al de palabra, ya que las investigaciones en este campo indican que las unidades de significado suelen estar formadas por varias palabras combinadas de modo particular.

En definitiva, una unidad léxica puede ser tanto monoverbal como pluriverbal, siempre que transmita un único significado. Esta es la idea que tienen en común todos los autores que la reconocen como el elemento en torno al que se articula la competencia léxica, a excepción de Nizonkiza (2011), que presenta una visión diferente. Para este autor, la competencia léxica se encargaría de las unidades de un solo elemento, mientras que las compuestas por más de uno corresponderían a otro tipo de competencia: la colocacional. Esto implicaría la existencia no solo de un lexicón mental sino también de un frasicón mental (como sugiere McCarthy, 1998), que sería responsable del reconocimiento y utilización de unidades léxicas compuestas, de modo que se trataría de competencias independientes.

Al margen de esta visión de Nizonkiza (2011), existe un amplio consenso entre la comunidad científica en considerar que la competencia léxica trabaja tanto con unidades léxicas simples como compuestas, como indica Gómez Molina (2004, p. 27): “Asumimos que existen diferencias entre el subsistema léxico (palabras) y el subsistema fraseológico (colocaciones, locuciones, etc.), pero ambos configuran unidades de vocabulario que ha de adquirir y usar el aprendiz de ELE”. Lo que diferencia a cada autor es la terminología que emplea para referirse a cada unidad y, sobre todo, la tipología de las unidades pluriverbales.

2.3.2.1. La *unidad léxica* según Lewis

En primer lugar, por lo que respecta a las palabras, Lewis (1993) considera que la distinción más útil es la que diferencia entre las que tienen alto y bajo contenido semántico. En cuanto a las unidades complejas, las denomina *unidades multi-palabra* (*multi-words items*), que agrupa en tres subcategorías: polipalabras, colocaciones y expresiones institucionalizadas (tabla 2.6).

Tabla 2.6. Tipos de unidades léxicas según Lewis (1993)

Palabras	Unidades multi-palabra
<ul style="list-style-type: none">• Alto contenido semántico• Bajo contenido semántico	<ul style="list-style-type: none">• (Primacía del componente semántico)<ul style="list-style-type: none">○ Polipalabras○ Colocaciones<ul style="list-style-type: none">▪ Libres▪ Fijas• (Primacía del componente pragmático)<ul style="list-style-type: none">○ Expresiones institucionalizadas

Para Lewis (1993), las *polipalabras* son una especie de cajón de sastre en el que se incluyen todas aquellas expresiones formadas por más de un elemento que constituyen una unidad de sentido (habitualmente sintagmas nominales, locuciones y perífrasis verbales). Las colocaciones son estructuras en las que al menos dos elementos suelen concurrir juntos porque uno de ellos exige al otro, pero no a la inversa (como en *error garrafal* o *recién nacido*). Distingue dos tipos de colocaciones según su grado de fijación en el idioma: las libres, que son creaciones novedosas, y las fijas, que cuentan con una larga tradición. Por último, las expresiones institucionalizadas son un amplio repertorio de recursos conversacionales para gestionar la cortesía (*¿podría pasarme..., por favor?; Lamento interrumpir, pero...*). Mientras que el componente esencial de estas expresiones es el pragmático, el de las otras dos es el semántico, pues el hablante las utiliza para transmitir un significado y no una intención (como pedir disculpas o dar las gracias). Para Lewis (1993), las colocaciones y las expresiones institucionalizadas son las unidades más importantes.

2.3.2.2. Los tipos léxicos de Pustejovsky

Los *tipos léxicos* es la expresión que utiliza Pustejovsky (1995) para referirse a las unidades lingüísticas desde la perspectiva de su modelo del lexicón generativo (cfr. *infra* § 2.4.3.2). Están condicionadas por su estructura subléxica (argumental, eventiva y

de *qualia*), constituida en cada uno de estos niveles por una serie de rasgos, entre los que destacan los *qualia*. En función de ello, distingue tres clases: tipos naturales (o simples), tipos unificados (o funcionales) y tipos complejos.

- a) *Tipos naturales*: reciben este nombre por tratarse de palabras que designan elementos de la naturaleza, motivo por el que no son polisémicas (v. g. *roca*) y su significado viene determinado por sus *qualia* constitutivo (ser inerte) y formal (muy duro).
- b) *Tipos unificados*: se refieren a entidades no naturales (v. g. *diccionario*), por lo que aparte del *quale* constitutivo (repertorio de definiciones) y formal (en forma de libro), se añaden el télico (sirve para conocer el significado de las palabras) y el agentivo (lo elaboran lexicógrafos). Aunque tampoco son palabras polisémicas, al estar constituidas por todos los *qualia*, y teniendo en cuenta el carácter infraespecificado de la estructura subléxica, en determinados contextos se le puede adjudicar a un *quale* secundario un rol más prominente, generando con ello situaciones ambiguas.

Por ejemplo, un *vaso* es un ‘recipiente’ (*quale* constitutivo) ‘que puede contener líquido y sirve para beber’ (*quale* télico). La presencia de estos dos *qualia* en el concepto de *vaso* explicaría los distintos significados que puede adquirir según el contexto. Así, en *El vaso se ha roto* significa ‘recipiente’, pero en *Se bebió el vaso entero* significa ‘líquido’. Por tanto, la polisemia *contextual* de *vaso* se debe a un cambio en la estructura jerárquica de los *qualia*.

- c) *Tipos complejos*: son palabras en las que coexisten dos o más rasgos en un mismo *quale*, de manera que se trata de unidades polisémicas que necesitan del contexto para ser interpretadas correctamente. Por ejemplo, en el caso de la palabra *clase*, su *quale* constitutivo estaría formado por tres elementos: EVENTO, UBICACIÓN y GRUPO HUMANO. Esto significa que el enunciado *No me gusta la clase* se puede entender de tres formas: No me gusta ‘la lección’ (EVENTO), ‘el aula’ (UBICACIÓN) o mi ‘grupo de compañeros’ (GRUPO HUMANO). Solo el contexto hará posible la desambiguación.

2.3.2.3. El ítem léxico extendido de Sinclair

El *ítem léxico extendido* (o *extended lexical item* en su versión original) es un concepto introducido por Sinclair (1996) con el objetivo de superar las limitaciones que presenta la palabra como unidad básica del significado. Sinclair (1996) observa en sus

investigaciones de lingüística de corpus que muchas combinaciones léxicas tienen significados que no concuerdan con los significados de sus constituyentes. Esto supone que el significado de las unidades pluriverbales no está condicionado sintagmáticamente, debido a que el significado de la primera unidad no condiciona el de la segunda. Por tanto, si el significado global de una combinación léxica es independiente de los significados parciales de los elementos que la componen, Sinclair (1996) llega a la conclusión de que el significado no se encuentra en las palabras consideradas aisladamente, sino en las combinaciones que se dan entre ellas. Esto le lleva a postular la hipótesis de que la unidad de significado por excelencia no es léxica sino fraseológica, lo cual implica que hay que buscar el significado fuera de la palabra. Desde este punto de vista, la unidad fraseológica está determinada por una red de relaciones abstractas de interdependencia entre las palabras potencialmente coocurrentes. En este haz de relaciones, Sinclair (1996) establece cuatro tipos: colocación, coligación, preferencia semántica y prosodia semántica.

- *La colocación*

Sinclair (1996) sustenta el concepto de colocación sobre la idea de que cada palabra muestra preferencia por unos contextos léxicos frente a otros, es decir, las palabras tienden a aparecer con unas de modo más frecuente que con otras. Se trata, por tanto, de una relación sintagmática condicionada léxicamente que indica el grado de frecuencia de aparición de unas palabras (colocados) respecto de otras (nodos).

Esta atracción sintagmática o, dicho de otro modo, la mayor o menor posibilidad de coocurrencia entre un colocado y su nodo se denomina *fuerza de la colocación* y se puede determinar mediante análisis estadísticos en función de cuatro datos (Lehecka, 2015, p. 2): (a) el número total de palabras (=tokens u ocurrencias) del corpus, (b) el número de ocurrencias de la *palabra 1*, (c) el número de ocurrencias de la *palabra 2* y (d) el número de veces en las que la *palabra 1* y la *palabra 2* coaparecen a una determinada distancia entre sí³¹ funcionando, respectivamente, como nodo y colocado.

³¹ A la distancia que hay entre nodo y colocado se le denomina *ventana de la colocación* y está determinada por el número de palabras que hay tanto a la izquierda (I) como a la derecha (D) del nodo. El tamaño de la ventana de la colocación varía de unos estudios a otros. Según Stubbs (1995), las primeras investigaciones trabajaron con parámetros I2-D2 o I3-D3 (con dos o tres palabras a izquierda y derecha). Por su parte, Jones y Sinclair (1974) consideran que una ventana I4-D4 cubre la mayoría de las relaciones significativas de colocación; no obstante, Sinclair (1996) recomienda trabajar con un parámetro I5-D4. Conviene tener en cuenta que estas propuestas sobre el tamaño de la ventana de la colocación surgen en el ámbito anglosajón y que, por lo tanto, cabe la posibilidad de que no sean

Para determinar si la relación entre ambas palabras es significativa, se comparan las frecuencias *esperadas* (según los criterios a, b y c y) con las observadas (criterio d), de manera que si estas superan a las primeras, se considerará la *palabra 2* como un colocado estadísticamente significativo.

- *La coligación*

Este concepto se debe a Firth (1957, p. 12), que lo define como “the interrelation of grammatical categories in syntactical structure”. A diferencia de la colocación, que está condicionada sintagmáticamente por criterios léxicos, en la coligación también intervienen factores gramaticales. Por tanto, lo que determina la coligación es el patrón sintáctico de aparición de las palabras de una combinación léxica. Hoey (2005) denomina a este fenómeno *atracción distribucional* y lo atribuye a tres factores: (a) la relación entre una unidad léxica y un contexto gramatical (v. g. verbo + **conveniente** + estructura subordinada); (b) la relación entre una unidad léxica y una función sintáctica determinada en la que se puede usar (v. g. **conveniente** se utiliza con mucha frecuencia como atributo); y (c) la relación entre una unidad léxica y su posición en el discurso³² (v. g. con mucha frecuencia, **conveniente** aparece al inicio de las oraciones, en cuyo caso interpretamos que se trata de una tematización³³).

Como se desprende de estos criterios, la coligación es un tipo de relación que tiene en cuenta tanto patrones sintácticos (factores a y b) como informativos (factor c). A esto hay que añadir, además, que las relaciones pueden ser tanto positivas como negativas. Esto implicaría, respectivamente, que las unidades léxicas tienden a aparecer bajo determinados esquemas gramaticales y a evitar otros.

- *La preferencia semántica*

Con la preferencia semántica, Sinclair (2004) se refiere al hecho de que las combinaciones léxicas también están condicionadas por sus significados, de manera que hay palabras que tienden a relacionarse con otras en virtud de su contenido semántico: “some words prefer, or even require, a semantic profile of the words with

válidas para otras lenguas. Esta prevención la señala Sánchez Rufat (2010) al observar que la combinación “cometer un error” supera en determinados contextos los límites establecidos por Sinclair (1996), como se comprueba en “¿por qué las personas cometen dos veces o más el mismo error?”, que presenta una ventana D7.

³² Hoey (2005) se refiere aquí, esencialmente, a si actúa como tema (información conocida) o rema (información nueva). En este punto, por tanto, tiene más en cuenta la estructura informativa que la gramatical.

³³ Para una visión pormenorizada de los fenómenos de tematización y rematización, consúltese Hernanz y Brucart (1987).

which they combine” (Sinclair, 2004, p. 33). Aunque se trata de un fenómeno no observable directamente, a diferencia de la colocación y la coligación, se puede determinar examinando los significados de las palabras implicadas en la combinación. Así, por ejemplo, el verbo *cometer* siempre va acompañado de expresiones pertenecientes al campo semántico que podríamos denominar “conductas reprobadas socialmente” como *error, falta, crimen, adulterio o pecado*.

- *La prosodia semántica*

El origen de este tipo de relación se debe al uso que hace Firth (1957) del término *prosodia* en el campo de la fonología, que lo utiliza para referirse al “colorante” fonológico que sobrepasa los límites de las unidades segmentales. Es decir, se trataría de un rasgo suprasegmental (como el tono o la entonación, por ejemplo) que no existe de manera aislada en ningún fonema, pero sí cuando concurren varios simultáneamente. En el ámbito del significado, la prosodia semántica sería un rasgo que aporta un significado diferente al contenido semántico habitual de una palabra.

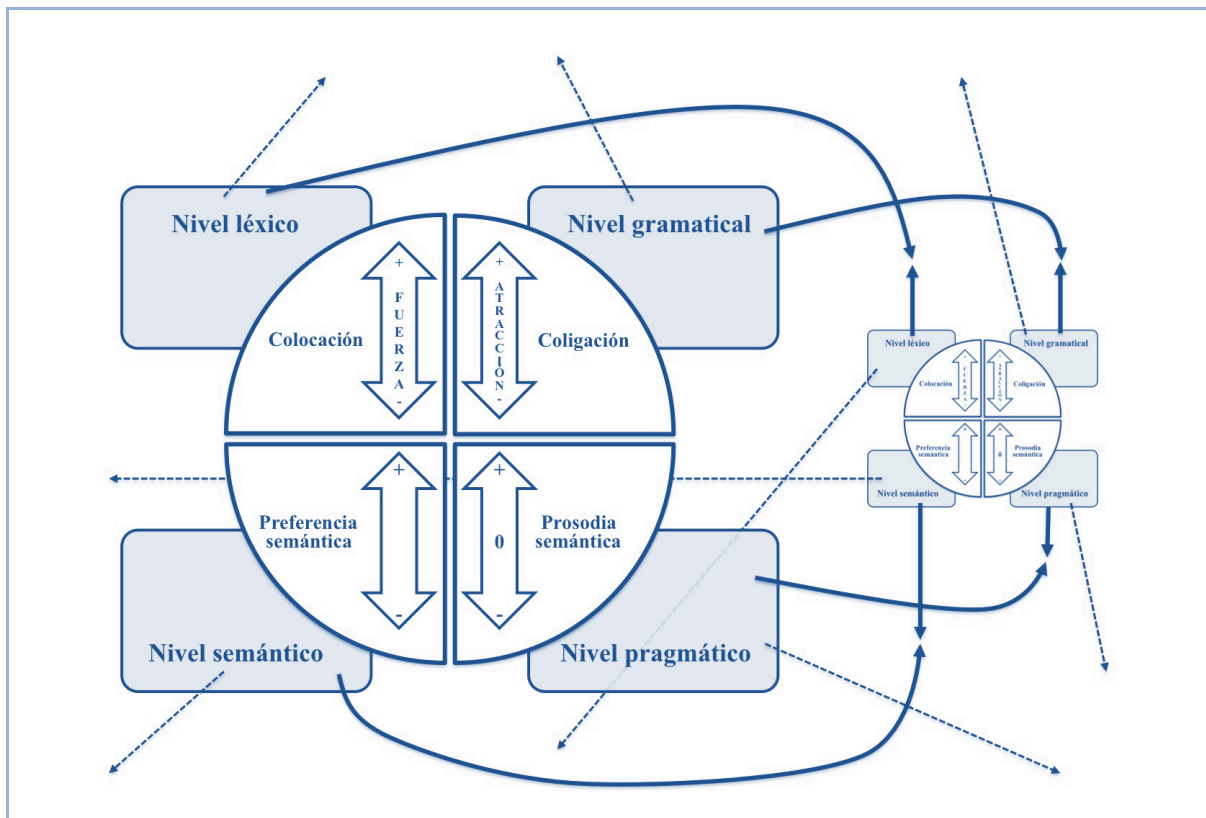
Aunque Sinclair (1987) fue el primero en observar este fenómeno en las combinaciones léxicas, no se acuñó el término en los estudios lingüísticos hasta después de la investigación de Louw (1993), a pesar de que, desde nuestro punto de vista, la manera de definirlo no fuera la más idónea para que el concepto prosperase entre la comunidad científica: “A consistent aura of meaning with which a form is imbued by its collocates is referred to in this paper as a semantic prosody” (Louw, 1993, p. 30).

Junto a estas metáforas a las que se ha recurrido para describir la semántica prosódica, han existido otras (como *halo, sombra, matiz, infección o contagio*), como expone Stewart (2010, p. 43): “prosodic meaning may be attached, be taken on, be taken, be acquired, be accorded, be carried or be held; it may imbue, colour, taint, rub off, be reflected or spill over; further, prosodic meaning is an aura, a halo, a shade or a hue, and is the result of infection or contagion”. De todas las definiciones existentes, la que nos parece más clarificadora es la de Alcaraz-Mármol y Soto Almela (2016, p. 146): “an extending meaning in which an item that seems to be denotatively neutral may carry positive or negative semantic associations due to the words that frequently occur with it”. Se observa, pues, que la prosodia semántica es un rasgo gradual, ya que las connotaciones que adquiera una palabra podrán ser positivas, negativas o neutrales.

El análisis de la prosodia semántica se puede hacer desde dos perspectivas: discursiva y basada en corpus. En el primer caso se analizan las palabras que utiliza un hablante en torno a un tema, de manera que se puede determinar su actitud al respecto. El enfoque desde el corpus, por su parte, consiste en analizar las palabras que aparecen muchas veces juntas en un texto.

Sinclair (1996) afirma que debido a la fuerza con la que actúan estos cuatro tipos de relaciones en el seno de las combinaciones léxicas, se hace necesario admitir que el significado se encuentra fuera de las palabras (de ahí la elección del término *extendido*): “So strong are the co-occurrence tendencies of words [collocation], word classes [colligation], meanings [semantic preference] and attitudes [semantic prosody] that we must widen our horizons and expect the units of meaning to be much more extensive and varied than is seen in a single word” (p. 94). Según esto, el ítem léxico extendido opera en cuatro niveles: léxico (colocación), gramatical (coligación), semántico (preferencia semántica) y pragmático (semántica prosódica).

Figura 2.9. Representación gráfica del ítem léxico extendido (ILE)



En la figura 2.9 proponemos una representación teórica del ítem léxico extendido. Como se puede apreciar en la imagen, las líneas (que representan las relaciones entre niveles) cobran un carácter prevalente. Por motivos didácticos, solo incluimos dos ítems, pero en la realidad cada uno de ellos establecería relaciones con varios a la vez, de manera que, según el grado de conexión existente entre los cuatro niveles de cada ítem, se seleccionaría la combinación léxica que requiera la situación comunicativa.

Desde nuestros escasos conocimientos de neurología, el ítem léxico extendido nos evoca las células cerebrales, y si se nos permite la analogía, creemos que el paralelismo que sugerimos puede facilitar la comprensión del funcionamiento de esta unidad léxica. En este sentido, las líneas representarían tanto los axones (prolongaciones neuronales transmisoras de información) como las dendritas (prolongaciones neuronales receptoras de información), de manera que cuando ambas se encontrasen (representadas con flechas continuas³⁴) se establecería una conexión neuronal (o sinapsis).

Trasladado esto al ámbito léxico, supondría que al menos dos palabras se habrían unido para formar juntas una unidad pluriverbal con un significado exclusivo. Dicha unión solo es posible cuando cada uno de los factores (colocación, coligación, preferencia semántica y prosodia semántica) se activa en el grado necesario. Esto confirmaría que la unidad léxica concebida desde el paradigma del ítem léxico extendido consiste en una red de conexiones de interdependencia entre palabras concurrentes, como sostienen Almela y Sánchez (2007, p. 25): “the paradigm of lexical unit consists of a network of interdependence links among co-occurring words”.

2.3.2.4. La unidad léxica según el Marco Común Europeo de Referencia

El *MCER* (2002, pp. 108-109) clasifica las unidades en dos tipos: elementos léxicos (con contenido semántico) y gramaticales (con propiedades exclusivamente funcionales). Los elementos léxicos los divide, a su vez, en dos categorías: expresiones hechas y polisemia. Las primeras son unidades pluriverbales y distingue cinco clases: fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, otras frases hechas y régimen semántico. Las fórmulas fijas son expresiones habituales (como *buenos días*), refranes y arcaísmos (como *válgame Dios*). Los modismos son metáforas lexicalizadas (*estirar la pata*) e intensificadores (*blanco como la nieve*). Las

³⁴ Las flechas discontinuas representan las relaciones que se pueden establecer con otros ítems, pero que no llegan a constituir una combinación léxica.

estructuras fijas son secuencias léxicas a las que se añaden palabras para formar oraciones (*Por favor, ¿sería tan amable de...?*). En *otras frases hechas*, el MCER (2002) incluye los verbos con régimen preposicional (*confiar en*) y las locuciones preposicionales (*por medio de*). Por último, engloba bajo la categoría *régimen semántico* las expresiones formadas por palabras coocurrentes (*cometer un crimen*). Por otra parte, cuando explica la polisemia como elemento léxico, indica que hay palabras que pueden presentar varios significados. Por lo que respecta a los elementos gramaticales, enumera las categorías lingüísticas correspondientes: artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones.

Tabla 2.7. Tipos de unidades léxicas según el MCER (2002)

<ul style="list-style-type: none"> • Elementos léxicos <ul style="list-style-type: none"> ○ Expresiones hechas <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Fórmulas fijas</i> <ul style="list-style-type: none"> • Expresiones habituales • Refranes • Arcaísmos ▪ <i>Modismos</i> <ul style="list-style-type: none"> • Metáforas lexicalizadas • Intensificadores ▪ <i>Estructuras fijas</i> ▪ <i>Otras frases hechas</i> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos con régimen preposicional • Locuciones preposicionales ▪ <i>Régimen semántico</i> ○ Polisemia • Elementos gramaticales
--

A pesar del esfuerzo taxonómico, como se desprende del amplio listado de elementos de la tabla 2.7, Baralo (2005, p. 31) considera que la propuesta del MCER (2002) es incompleta, y a Pérez Serrano (2015, p. 217) le resulta confusa y poco rigurosa. Nuestra postura está en sintonía con estas autoras, pues observamos cierta vaguedad terminológica y conceptual. En cuanto a la terminología, desconocemos las razones por las que el MCER (2002) propone tres categorías con nombres diferentes (*fórmulas fijas*, *modismos* y *estructuras fijas*) para referirse al mismo concepto. Asimismo, nos parece poco clarificador denominar un elemento *Otras frases hechas* porque es un término poco preciso y, por otra parte, porque da la impresión de que el criterio seguido para incluir las unidades en este epígrafe es bastante arbitrario: ¿por qué aparecen solo las locuciones prepositivas y no otro tipo de locuciones?

Por lo que respecta a la imprecisión conceptual, consideramos que el *MCER* (2002) ha mezclado **elementos** de la competencia léxica y **propiedades** de dichos elementos. Esto se constata en el hecho de que cataloga el régimen semántico y la polisemia como elementos de la competencia léxica, pero realmente se trata de propiedades que tienen algunas palabras, con lo cual nos parece erróneo atribuirles el rol de unidades de la competencia léxica. Además, no encontramos justificación para que solo se haya incluido un tipo de relación semántica (la polisemia) y se hayan descartado otras (como la antonimia o la hiperonimia, por ejemplo). Por último, no se indica de manera explícita que la palabra es un elemento de la competencia léxica.

Por tanto, creemos que sería más conveniente otra clasificación de las unidades. La primera distinción entre elementos léxicos y gramaticales nos parece adecuada, pero dentro de los primeros, proponemos distinguir entre unidades simples (la palabra) y compuestas. A su vez, estas últimas se podrían dividir, como sugiere Lewis (1993), en dos tipos: colocaciones y fórmulas lexicalizadas. Desde nuestro punto de vista, esta taxonomía nos parece más clarificadora.

2.3.2.5. La *unidad léxica* según Gómez Molina

El modelo de Gómez Molina (2004) parte de un planteamiento didáctico, cuyo objetivo es el tratamiento en el aula del vocabulario, que divide en dos subsistemas: léxico y fraseológico (tabla 2.8). En el primero no incluye solo las léxias simples, sino también las palabras compuestas, las gramaticales (preposiciones, conjunciones, etc.) y las formas abreviadas. Por lo que respecta al subsistema fraseológico, asocia cada unidad (excepto los compuestos sintagmáticos) con los elementos de la tricotomía de Coseriu (1973) acerca de los distintos grados de abstracción de la lengua (sistema, norma y habla): las fórmulas rutinarias, con el habla; las colocaciones, con la norma; y las locuciones, con el sistema.

Tabla 2.8. *Tipos de unidades léxicas según Gómez Molina (2004)*

Subsistema léxico	Subsistema fraseológico
<ul style="list-style-type: none"> • Palabras <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Palabras simples</i> ○ <i>Palabras compuestas</i> ○ <i>Elementos gramaticales</i> ○ <i>Formas abreviadas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Fórmulas rutinarias <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Fórmulas de interacción social</i> ○ <i>Palabras interactivas</i> ○ <i>Marcadores de relaciones sociales</i> ○ <i>Estructuras iniciadoras de frases</i> • Colocaciones <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Léxicas</i> ○ <i>Gramaticales</i> • Compuestos sintagmáticos • Locuciones idiomáticas

La descripción que hace Gómez Molina (2004) del subsistema fraseológico es muy pormenorizada. En primer lugar, considera que son fórmulas rutinarias las expresiones de interacción social (*Encantado de conocerte*), las palabras interactivas (*De acuerdo. ¡Un momento!*), los marcadores de relaciones sociales (*Usted. Muy señor mío. Besos. Atentamente*) y las estructuras iniciadoras de frase (*¿Podría decirme...?*).

En segundo lugar, las colocaciones las clasifica atendiendo a su idiomatidad (es decir, que presenten un significado unitario y lexicalizado) y fijación (grado de libertad estructural y de transformación). En función de esto, distingue entre colocaciones léxicas, formadas por dos palabras contenido (*esfuerzo improbable, concertar una cita*, etc.) y colocaciones gramaticales, compuestas por palabras contenido y función (*confiar en, estar seguro de*, etc.).

Los compuestos sintagmáticos, como hemos dicho antes, quedan fuera del esquema tripartito de Coseriu, porque al tratarse de expresiones que están fijadas sintácticamente, se comportan como una unidad léxica simple (*lengua de trapo, lágrimas de cocodrilo*, etc.), de modo que funcionarían más como una palabra que como una unidad fraseológica, debido a su idiomatidad. Esto quiere decir que el significado de los compuestos sintagmáticos no se puede deducir de los significados de cada uno de sus componentes, sino que dan lugar a un significado nuevo, con lo cual pueden ser reinterpretados sintácticamente como nombres complejos. Por ejemplo, esto es lo que ocurre con el compuesto *cortina de humo*, en el que ni *cortina* ni *humo* dan pistas sobre su significado: ‘asunto con que interesadamente se distrae la atención general respecto de otro’.

Por último, las locuciones idiomáticas son combinaciones fijas de dos o más palabras con una cohesión semántica completa (*¡Vamos allá! Cada dos por tres*, etc.). Sus dos propiedades fundamentales son, al igual que las colocaciones, la idiomatidad y la fijación (son estructuras estables, si bien algunas presentan ciertas anomalías de concordancia). Lo que las diferencia de las colocaciones es que poseen un significado opaco que las relaciona con el lenguaje figurado y son una muestra de la creatividad de los hablantes.

2.3.2.6. La unidad léxica según López Mezquita

El planteamiento de López Mezquita (2005) se fundamenta en el enfoque léxico, según el cual distingue tres tipos de unidades: palabras, colocaciones y frases léxicas (tabla 2.9). En cuanto a la primera, reconoce que a pesar de la importancia que ha adquirido la

unidad léxica en los últimos años, “las palabras individuales siguen constituyendo la parte fundamental de los estudios y la investigación del léxico” (López Mezquita, 2005, p. 231). Aparte de nombrar las dificultades que conlleva la caracterización de la palabra, alude a los aspectos que hay que conocer sobre ella propuestos por Richards (1976) y además considera que las polipalabras³⁵ de Lewis (1993) y los nombres compuestos son palabras.

Tabla 2.9. Tipos de unidades léxicas según López Mezquita (2005)

Palabras	Colocaciones	Frases léxicas
<ul style="list-style-type: none"> • Polipalabras • Nombres compuestos 	<ul style="list-style-type: none"> • Gramaticales • Léxicas • Deslexicalizadas 	<ul style="list-style-type: none"> • (Criterios estructurales) <ul style="list-style-type: none"> ○ Polipalabras ○ Expresiones institucionalizadas ○ Frases hechas ○ Muletillas • (Criterios pragmáticos) <ul style="list-style-type: none"> ○ Interacciones sociales ○ Temas necesarios ○ Organizadores del discurso

Por lo que respecta a las colocaciones, para López Mezquita (2005, p. 237) se trata de “la tendencia de dos o más palabras a aparecer juntas en el discurso, estableciendo una relación que implica un cierto grado de exclusividad”. No las clasifica siguiendo a Lewis (1993), sino a Pérez Basanta (1996), ya que mientras el primero considera que las colocaciones son un tipo de frase léxica (*unidad multi-palabra* en su argot), para Pérez Basanta (1996) se trata de categorías diferentes. Distingue tres tipos de colocaciones: en primer lugar, y según Fontanelle (1994), *gramaticales* (formadas por una palabra funcional y otra contenido) y *léxicas* (formadas por dos palabras contenido); en segundo lugar, también se hace eco de las colocaciones *deslexicalizadas* de Gross (1981), en las que el significado del verbo depende de su complemento directo³⁶.

Por último, define las frases léxicas como “grupos de palabras que actúan como una unidad con una función específica en el discurso oral y escrito” (López Mezquita, 2005, p. 240) y las clasifica según criterios estructurales y pragmáticos. En función de los primeros, serían frases léxicas las polipalabras, las expresiones institucionalizadas, las frases hechas y

³⁵ Como se comprobará más adelante al explicar las frases léxicas, las polipalabras se convierten en una unidad polivalente para López Mezquita (2005), porque las considera tanto palabras como frases léxicas. Desde nuestro punto de vista, esta ambigüedad se habría resuelto utilizando términos distintos para cada caso.

³⁶ Esto sucede en inglés con verbos como *make, have, do* o *get*. En español, en cambio, ocurre con las locuciones verbales, como se observa, por ejemplo, en *llegar a un acuerdo*, en la que el significado de *llegar* desaparece pero no el de *acuerdo*, motivo por el que la secuencia completa significa ‘acordar algo’.

las muletillas; también serían frases léxicas las interacciones sociales, los temas necesarios (*¿Cómo te llamas? ¿Dónde Vives?*) y los recursos para organizar el discurso (como *sin embargo*, en *síntesis*, etc.), pero desde una perspectiva pragmática.

2.3.2.7. La unidad léxica según el Plan Curricular del Instituto Cervantes

De todos los modelos, el del *PCIC* (2006) es genuino por dos razones. La primera de ellas se debe al paradigma nociofuncional en el que se enmarca (diferente al resto de propuestas), bajo el que no se trabaja con palabras sino con *nociones*, que son “conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas” (*PCIC*, 2006, p. 305 [vol. 1]). Desde esta perspectiva, el componente esencial de la unidad léxica es su significado y no la cantidad de elementos que la componen.

Aparte de la prevalencia de la dimensión semántica que muestra el *PCIC* (2006), en él también se distinguen dos tipos de unidades según su estructura: “un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar. [...] la lengua también se procesa —y generalmente se adquiere— en bloques o grupos de palabras y no solo palabra a palabra” (*PCIC*, 2006, p. 305 [vol. 1]).

Por tanto, el *PCIC* (2006) reconoce que los hablantes verbalizamos las nociones mediante dos tipos de unidades léxicas: simples y complejas. Estas últimas se componen de una base (o argumento, que es el elemento central de la estructura) y un colocativo (o predicado, que incide sobre la base). En el *PCIC* (2006) se sugieren tres alternativas de presentación de las unidades léxicas complejas, que, a nuestro juicio, podrían equivaler a las formas de almacenamiento de dichas unidades en el lexicón mental.

Una primera opción sería considerar que la base es la que selecciona el colocativo, mientras que la segunda opción operaría en sentido contrario, es decir, el colocativo selecciona la base. En cada caso, solo el elemento seleccionador se almacenaría como lema en el lexicón y el seleccionado se activaría después de haber elegido el primero. Ilustraremos esto con la expresión *rechazar tajantemente*. Según la primera opción, la palabra que se almacenaría sería *rechazar*, pero atendiendo a la segunda, la palabra almacenada sería *tajantemente*. Una última opción es que no se establezcan diferencias entre el elemento que selecciona y el que es seleccionado y que la combinación léxica completa (*rechazar*

tajantemente) se almacene como una unidad. De las tres posibilidades, el *PCIC* (2006) prefiere la segunda.

2.3.2.8. La *unidad léxica* según Higuera

En el caso de Marta Higuera, el tema de las unidades léxicas se ha convertido en una línea de investigación personal que comenzó antes de su tesis doctoral (2004) y que ha abordado en diversos momentos de su trayectoria académica (1997, 2006, 2009, 2011). Aboga por la *unidad léxica* frente a la *palabra* debido a sus mayores beneficios didácticos: “Es conveniente utilizar el concepto de ‘*unidad léxica*’ en lugar del término ‘*palabra*’, puesto que ‘*unidad léxica*’ es un concepto más amplio, que engloba otros aspectos que deben ser tratados en la enseñanza-aprendizaje del léxico” (Higuera, 2009, p. 11). La perspectiva que adopta aglutina la dimensión aplicada del enfoque léxico y la teórica de la lingüística cognitiva. Del enfoque léxico, se queda con su apuesta preferencial por los *segmentos léxicos* (o *chunks* en la versión original de Lewis) en lugar de las palabras, así como con la organización sintagmática de estas, que es imprescindible para explicar el concepto de *colocación*. En cuanto a la lingüística cognitiva, comparte su visión de no clasificar las unidades léxicas de modo discreto (como elementos independientes), sino a modo de *continuum* en el que hay categorías intermedias, como indica Ruiz Gurillo (1998), especialmente en el caso de las colocaciones.

De todas sus obras, consideramos que el volumen monográfico (2006) es el que proporciona la versión más pormenorizada de su modelo, que pasamos a describir de manera sucinta. La primera clasificación que hace es la que existe entre palabras y unidades pluriverbales³⁷. En esta segunda categoría distingue cinco tipos: combinaciones sintagmáticas (o colocaciones no prototípicas), colocaciones, compuestos sintagmáticos, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas³⁸ (tabla 2.10). Aunque esta clasificación pueda parecer de carácter formal al tomar en consideración el número de elementos, el concepto de unidad léxica que maneja Higuera (2006, p. 38) es funcional y, sobre todo, semántico:

³⁷ En su primer trabajo (1997) se refiere a estas como *unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas*, pero finalmente opta por *unidades pluriverbales* debido a que las combinaciones sintagmáticas no están lexicalizadas (Higuera, 2006, p. 52).

³⁸ Debido a su carácter didáctico, en su trabajo de 2009 reduce a tres los tipos de unidades pluriverbales: frases hechas, combinaciones sintagmáticas y expresiones institucionalizadas.

el término *unidad léxica* se refiere a una unidad de procesamiento o unidad de significado, con todos los tipos de significado que sabemos que existen. A pesar de que las unidades que contemplamos son de muy distinta naturaleza, ya que unas equivalen a una categoría gramatical, otras a un sintagma y otras a un enunciado, podemos justificar dicha heterogeneidad desde el momento en que aceptamos que hay muchas dimensiones del significado: colocacional, referencial, pragmático, discursivo, etc.

Tabla 2.10. Tipos de unidades léxicas según Higuera (2006)

- **Palabras**
- **Unidades pluriverbales**
 - Colocaciones > colocaciones no prototípicas > combinaciones libres
 - Expresiones idiomáticas
 - *Tipo 1: Locuciones*
 - *Tipo 2:*
 - *Clichés*
 - *Comparaciones fijadas*
 - *Timos (o muletillas)*
 - *Frases hechas*
 - *Tipo 3: Complejos fraseológicos (o casillas vacías)*
 - Expresiones institucionalizadas

De las unidades pluriverbales, centra su atención en las colocaciones, de las que presenta una visión distinta a la de los otros autores. Las define como “un tipo de unidad léxica [...] formadas por dos lexemas [...] que coocurren con frecuencia, y que expresan una relación típica entre sus componentes” (Higuera, 2006, p. 3). Los lexemas coocurrentes son la *base*, que es el elemento con independencia semántica, y el *colocativo*, cuyo significado está determinado por la base. A diferencia de otros modelos, que hacen una clasificación discreta de las colocaciones al presentarlas como elementos con fronteras nítidas entre ellos, Higuera (2006) opta por una perspectiva gradual en la que los límites son borrosos entre las unidades, consecuencia del paradigma cognitivo al que se adscribe. En función de esto, distingue tres clases de colocaciones (o, mejor dicho, estructuras colocacionales): prototípicas, no prototípicas (o combinaciones sintagmáticas) y combinaciones libres. Para determinar a qué tipo de colocación pertenece una unidad léxica, hay que tener en cuenta qué requisitos cumple de los propuestos por Higuera (2006):

1. *Restricción léxica*: consiste en que uno de los elementos (la base) selecciona al otro (el colocativo) en virtud de una serie de rasgos que reducen al mínimo posible el número

de palabras que pueden funcionar como colocativos, de manera que se limita la libertad combinatoria del léxico.

2. *Direccionalidad*: esta característica funciona de manera simultánea con la anterior, ya que indica la dirección de la restricción léxica, que tradicionalmente se ha concebido desde la base hacia el colocativo³⁹.
3. *Tipicidad*: indica que la relación semántica existente entre las dos piezas de la combinación léxica es habitual (típica).
4. *Fijación arbitraria*⁴⁰: el hecho de que una combinación de palabras y no otra se consolide como colocación no responde a ninguna regla sino a la arbitrariedad del uso. Esto se observa, por ejemplo, en la expresión *tomar el pelo*, en la que ninguno de sus componentes está motivado semántica o referencialmente para agruparse en la combinación léxica que tiene por significado ‘burlarse de alguien’⁴¹.
5. *Institucionalización*: implica que una combinación léxica debe ser utilizada por una comunidad lingüística y no solo por un grupo reducido de hablantes que la emplea para comunicarse entre ellos; no obstante, toda colocación siempre surge en forma de idiolecto, pero con el uso se extiende hasta que alcanza a toda la comunidad.
6. *Frecuencia de coaparición*: aquí se tiene en cuenta la asiduidad con la que dos elementos suelen aparecer juntos⁴².
7. *Regularidad sintáctica*: la combinación de palabras siempre va a cumplir las reglas de la lengua.

³⁹ Sin embargo, Ignacio Bosque (2001) sostiene que la direccionalidad se produce en sentido contrario, es decir, sería el colocativo el elemento que seleccionaría la base.

⁴⁰ Para una revisión exhaustiva del concepto de arbitrariedad, consúltese Penadés Martínez (2017).

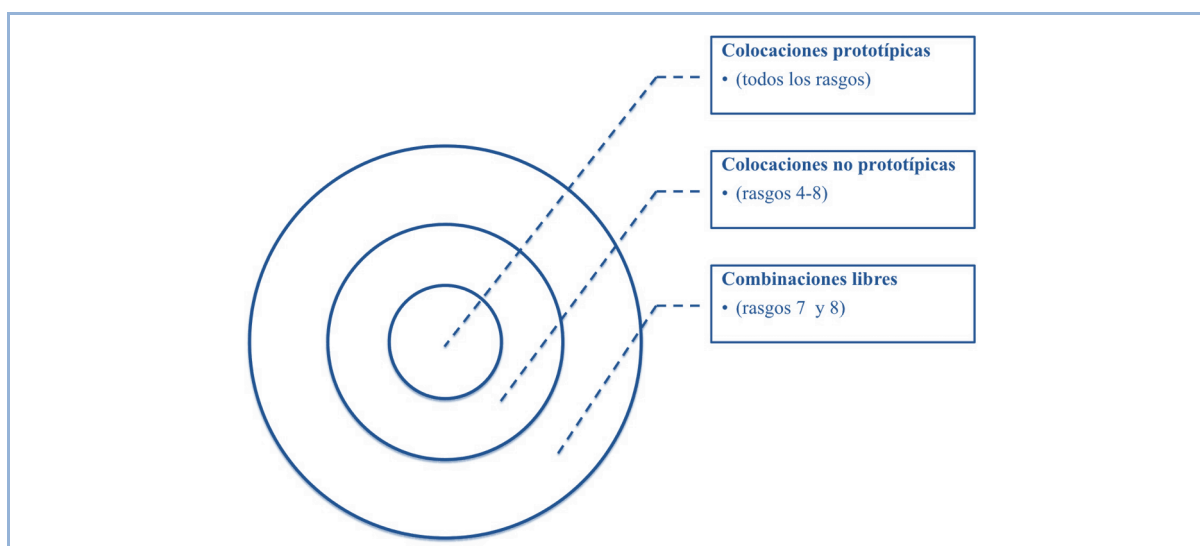
⁴¹ Otra muestra de arbitrariedad la tenemos al comparar colocaciones de diferentes lenguas, pues no utilizan las mismas palabras. Un ejemplo ilustrativo de ello sucede con la expresión inglesa *tax haven*, traducida al español como *paraíso fiscal*, probablemente por la similitud fónica y gráfica con *heaven* (que significa ‘paraíso’); sin embargo, la traducción literal debería ser *refugio fiscal*. Este aparente error de transliteración no ha impedido que prospere la expresión *paraíso fiscal* a pesar de que sí existía un motivo (la existencia de una combinación léxica equivalente en otro idioma) para haber utilizado otra palabra (*refugio*). Ni siquiera las diferencias semánticas entre ambos términos han evitado que terminara fijándose la expresión *paraíso fiscal*. ¿Hay algo más arbitrario que un error para ejemplificar la manera en que se fijan las colocaciones?

⁴² En la tradición anglosajona, el trabajo de Sinclair (1991) ha propiciado que la frecuencia se haya entendido en términos estadísticos como la posibilidad de que dos expresiones aparezcan juntas. Aunque su aportación supuso un avance metodológico en el estudio de las colocaciones al recurrir al análisis estadístico, también ha recibido críticas. Estas sostienen que la estadística no es un criterio suficiente, porque muchas veces concurren dos palabras que no funcionan como una combinación léxica. Esto sucede, por ejemplo, con *pull someone's leg*, cuyo significado combinacional es ‘tomar el pelo’, pero también se puede utilizar en sentido literal: ‘tirar de la pierna de alguien’.

8. **Transparencia semántica:** esta cualidad es de carácter gradual, ya que se refiere a la facilidad con la que se reconoce el significado de una combinación léxica, de manera que será más transparente cuanto más explícito sea y viceversa.

Puesto que, como hemos indicado antes, la clasificación de las colocaciones responde a un criterio gradual, la categorización de las mismas estará condicionada por el número de rasgos que reúnan (fig. 2.10). En función de esto, son colocaciones propiamente dichas (o colocaciones prototípicas) las combinaciones de palabras que presentan todos los requisitos del listado. En cambio, se consideran combinaciones sintagmáticas (o colocaciones no prototípicas) aquellas que tienen la mitad de los criterios. Por último, si solo se cumplen la regularidad sintáctica y la transparencia semántica, se trata de combinaciones libres. Para Higuera (2006), el funcionamiento de esta gradación se explica mediante la teoría de los prototipos (cfr. *supra* § 2.3.1.5), de modo que las categorías que reúnen más requisitos son las más representativas de la colocación y, por tanto, prototípicas y nucleares, mientras que las que tienen menos requisitos son más periféricas y están más alejadas del prototipo.

Figura 2.10. Representación del carácter gradual de las colocaciones según Higuera (2006)



Por lo que respecta a las expresiones idiomáticas, las define como “expresiones fijas de dos o más palabras que comparten las características de estabilidad e idiomaticidad y que deben ser completadas por otras palabras para poder formar una oración” (Higuera, 2006, p. 60). Se diferencian de las colocaciones por los siguientes rasgos: las palabras que las

componen no tienen ninguna relación conceptual, a diferencia de lo que sucede con las colocaciones (Aguilar-Amat, 1993), son menos flexibles en su estructura (Koike, 2001) y como se pueden utilizar para expresar metáforas no presentan relaciones sintagmáticas ni paradigmáticas transparentes (Ruiz Gurillo, 2002). Las agrupa en tres tipologías, pero no aporta razones para esta clasificación ni explica en qué consiste cada expresión idiomática. No obstante, esto último sí lo encontramos en un trabajo precedente (1997), pero no los motivos de la división tripartita. Creemos, no obstante, que se debe a su diferente estructura léxica y funcionamiento lingüístico. Las describimos a continuación, siguiendo principalmente su artículo de 1997.

- *Tipo 1. Locuciones*

Para Higuera (2006, p. 60), una *locución* es “la expresión pluriverbal fija e idiomática que no forma una oración cabal y funciona como un elemento oracional”. Los siete tipos de locuciones que distingue (conjuntivas, prepositivas, adverbiales, predicativas, atributivas, nominales y adjetivas⁴³) presentan una gran heterogeneidad, ya que algunas permiten cambios en su estructura (como las predicativas: v. g. *meter la pata/meter un poco la pata; pasárselo bien/pasárselo bomba/pasárselo en grande*), mientras que otras no (como las prepositivas: v. g. conjuntivas y adverbiales).

- *Tipo 2. Clichés, comparaciones fijadas, timos o muletillas y frases hechas*⁴⁴

Un *cliché* es “un sintagma nominal [...] que contiene una metáfora que era expresiva en sus orígenes pero que se ha trivializado y codificado por su uso frecuente. Ej.: Las perlas de su boca” (Higuera, 1997, p. 44). El rasgo que lo diferencia del resto de expresiones idiomáticas es que siempre se trata de un sintagma nominal.

Las *comparaciones fijadas* son estructuras comparativas fijas (como *ser blanco como la nieve, ser más terco que una mula o dormir como un tronco*). Lo que las distingue de las locuciones verbales es que siempre presentan una comparación.

⁴³ Excluye del listado las locuciones exclamativas de Corpas (2001) porque las considera oraciones.

⁴⁴ Para la definición de estos conceptos sigue a Sevilla y Arroyo (1993).

Los *timos* (o *muletillas*) son “juegos de palabras con rima interna, cuyo sentido está basado en los efectos fonéticos” (Higueras, 1997, p. 45). Presentan una estructura bimembre en la que el segundo elemento rima con el primero (*de eso nada, monada; una y no más, Santo Tomás*, etc.).

Por último, una *frase hecha* es una “expresión que se inserta en el discurso como una pieza única y que no ofrece posibilidades de cambios en ninguno de sus elementos ni de inserción de otros (ej. Otro gallo me cantara)” (Higueras, 1997, p. 44). Su alto grado de fijación las diferencia de las locuciones predicativas y atributivas.

- *Tipo 3. Complejos fraseológicos con casillas vacías*

Para definirlos, remite a Varela y Kubarth (1994, p. iv): “Son construcciones que contienen una estructura idiomática estable, pero que ofrecen una o más casillas vacías que pueden ser rellenas solamente por palabras pertenecientes a determinada categoría semántica o gramatical. Ej: a... (tiro, golpe, tortazo, puñetazo...) limpio”.

Por último, las *expresiones institucionalizadas* las toma de Lewis (1993) y las define como “expresiones prefabricadas y convencionales que los hablantes usan con un propósito social determinado y que están asociadas a una función lingüística —pedir disculpas, saludar, felicitar, etc.— y al contexto en el que suelen aparecer en una comunidad lingüística concreta” (Higueras, 2006, p. 64). Construcciones como *dicho sea de paso, lo que oyes, yo que tú, o que en paz descanse* son ejemplos de expresiones institucionalizadas. Como se puede intuir, debido a su gran número y variedad, resulta imposible establecer una tipología. Higueras considera que están a medio camino entre el léxico y la gramática.

2.4. LA COMPETENCIA LÉXICA DESDE EL PARADIGMA LINGÜÍSTICO

Todavía no existe una teoría definitiva en la comunidad científica acerca del lugar que le corresponde ocupar a la competencia léxica dentro de la competencia comunicativa, ya que existen planteamientos muy diversos que han convertido el tema en una cuestión muy compleja. Resolver esta encrucijada es imprescindible para que los estudios sobre el

léxico avancen en la dirección correcta, pero para ello habría que trabajar de modo distinto a como se ha venido haciendo. Hasta ahora, la tendencia habitual de los investigadores ha sido comenzar sus estudios partiendo de una posición teórica concreta, en función de la cual han llevado a cabo la investigación. Sin embargo, puesto que el concepto de competencia léxica aún no ha sido precisado científicamente de manera irrefutable, parece que este *modus operandi* (partir de la teoría para explicar los hechos) no resulta el más adecuado. En su lugar, sería más conveniente seguir la dirección contraria: partir de los hechos para fundamentar la teoría. En definitiva, se necesitan evidencias empíricas para poder determinar cuál es el modelo correcto de competencia léxica en vez de justificar el paradigma teórico de partida, pues esto solo conduce a mantener vivos planteamientos epistemológicos distintos (y, en ocasiones, incompatibles) que carecen del rigor científico necesario sobre el que sustentarlos. Nos encontramos, por tanto, ante una inercia de trabajo muy difícil de revertir, pero es el único medio posible para poder configurar el concepto adecuado de competencia léxica.

Consideramos que la toma de conciencia sobre este panorama tan confuso se produce con el trabajo de Harley, Allen, Cummins y Swain (1990) sobre el modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980), formado por cuatro componentes: gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico (tabla 2.11). Puesto que Canale y Swain (1980) incluyen el conocimiento léxico en la competencia gramatical, el objetivo de Harley *et al.* (1990) es comprobar la validez empírica del rol asignado a la competencia léxica. Debido a que son incapaces de encontrar evidencias concluyentes al respecto, proponen tres hipótesis acerca del funcionamiento de la competencia léxica, que consideran igual de plausibles:

H₁) El conocimiento léxico es parte del componente gramatical (como sugieren Canale y Swain, 1980).

H₂) El conocimiento léxico está presente en todos los componentes de la competencia comunicativa (a modo de competencia transversal).

H₃) La competencia léxica es un componente de la competencia comunicativa distinto e independiente de los demás.

Tabla 2.11. Propuesta de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980)

COMPETENCIA COMUNICATIVA			
Competencia gramatical	Competencia sociolingüística	Competencia discursiva	Competencia Estratégica
- Conocimiento del léxico - Conocimiento de reglas <ul style="list-style-type: none"> • Semánticas • Sintácticas • Morfológicas • Fonológicas 	Conocimiento de reglas de uso socioculturales	Conocimiento de reglas del discurso	Estrategias compensatorias

Este planteamiento era un buen punto de partida para poner en marcha diversas líneas de investigación que tuvieran por objetivo probar cada una de las hipótesis anteriores; sin embargo, los derroteros por los que han transcurrido los acontecimientos, distan bastante de lo deseado. Desde nuestro punto de vista, consideramos que Schmitt (2010) proporciona (sin pretenderlo) tres claves que explican la situación en la que se encuentran las investigaciones sobre el léxico.

En primer lugar, la ausencia de contacto entre especialistas del léxico de diferentes ámbitos, de manera que resulta imposible beneficiarse de los hallazgos de cada campo por mero desconocimiento de los mismos: “There are many researchers who focus on vocabulary, but often in separate fields. [...] it seems that researchers working in one field often do not search out and read the relevant lexical literature from another field” (Schmitt, 2010, p. 42).

En segundo lugar, un hecho derivado del anterior, que no es otro que la escasez de investigaciones replicadas que nos permitan confirmar o refutar hipótesis: “vocabulary research suffers from lack of replication to confirm and refine results” (Schmitt, 2010, p. 41). Puesto que la réplica es una parte necesaria en el ciclo de la investigación, su ausencia imposibilita el avance de este campo de estudio, como indicábamos antes.

Por último, lo que Schmitt (2010) considera el “Santo Grial” de los estudios léxicos, que es la imposibilidad de contar con una teoría general de la competencia léxica. Aunque reconoce que vamos aumentando el conocimiento que tenemos sobre aspectos aislados, abarcar el sistema general resulta tan complejo que su misma dificultad hace imposible su caracterización. A pesar de esta aparente visión pesimista de Schmitt (2010), sostiene que si se combinan diferentes paradigmas metodológicos de investigación (cualitativos, empíricos, computacionales y neurolingüísticos) se podrá alcanzar el ansiado modelo de competencia léxica: “It is difficult to visualize any particular study which could unlock the mystery; rather

it will probably take a large number of studies using a combination of methodologies before the key developmental patterns become obvious” (Schmitt, 2010, p. 36).

En la revisión que hace Jiménez Catalán (2002) de las investigaciones sobre la competencia léxica realizadas entre 1975 y 2000, observa que responden a dos enfoques de análisis distintos: lingüístico y psicolingüístico. Para el primero de ellos, el objeto de estudio es la unidad léxica con todos sus rasgos constitutivos (fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos). Este enfoque entronca con la propuesta de Richards (1976) sobre lo que implica conocer una palabra. En cambio, desde una perspectiva psicolingüística, la competencia léxica no está determinada por el mayor o menor conocimiento que se tenga de los atributos de la palabra, sino por las asociaciones mentales que se establecen entre las unidades léxicas, que dan lugar a distintas dimensiones en función de las cuales un hablante logrará comunicarse con mayor o menor éxito.

Esta visión dual coincide, respectivamente, con la descripción pormenorizada o global que puede hacerse de la competencia léxica, según Meara (1996) y Henriksen (1999), respectivamente. En el primer caso, consistiría en reconocer cada uno de los rasgos lingüísticos que constituyen una unidad léxica, mientras que en el segundo habría que tener en cuenta las dimensiones que hacen a un hablante más competente (como el tamaño del vocabulario, por ejemplo), con independencia del conocimiento que tenga acerca de cada palabra. Dicho de otro modo, un enfoque pormenorizado (y, por ende, lingüístico) es el que se basa en la unidad léxica y, por tanto, es lexicalista; por su parte, el enfoque global (y psicolingüístico) pone su interés en el lexicón mental.

Estas dos perspectivas pueden adoptarse de manera independiente, y los autores que así han procedido han seguido líneas de investigación diferentes: una que denominaremos *lexicalista*, *lingüística* o *analítica* por estar centrada en los componentes de las palabras, y otra a la que llamaremos *global*, *psicolingüística* u *holística* por describir aspectos que afectan a más de una unidad léxica de forma aislada, de modo que en este caso estaríamos ante una perspectiva supraléxica. No obstante, no es extraño encontrar entre las dimensiones globales que caracterizan la competencia léxica, una que se refiera al conocimiento que se tiene sobre las palabras. Cuando esto ocurre, los dos enfoques anteriores estarían relacionados, de modo que podría hablarse de una tercera perspectiva, que denominaremos *mixta*.

En los siguientes apartados presentamos de manera sucinta el concepto de competencia léxica propuesto por los autores más representativos en la materia, así como el

que se expone en el *MCER* (2002) y el *PCIC* (2006). Hemos realizado una clasificación tripartita, correspondiente a cada uno de los enfoques (tabla 2.12). De este modo, adscribimos en el enfoque analítico las propuestas que priorizan el conocimiento sobre las unidades léxicas; en el holístico, las que se centran en dimensiones globales; y en el mixto, aquellas que combinan las dos perspectivas anteriores. Dentro de cada uno de estos enfoques, hemos seguido un orden cronológico para presentar cada una de las propuestas.

Tabla 2.12. Clasificación de los autores según su enfoque de competencia léxica

Analítico	Holístico	Mixto
Richards (1976) Maugashca (1993) Nation (2001)	Cronbach (1942) Laufer y Nation (1995) Meara (1996) Marconi (1997) <i>MCER</i> (2002) <i>PCIC</i> (2006) Schmitt (2010)	Sanjuán (1991) Pustejovsky (1995) Henriksen (1999) López Mezquita (2005) Tanaka (2012, 2016) Caro y Mendinueta (2017)

2.4.1. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA LÉXICA DESDE UN ENFOQUE ANALÍTICO

2.4.1.1. El concepto de competencia léxica de Richards

Richards (1976) es considerado el precursor de los estudios sobre la competencia léxica en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas meta, pues en su artículo “The Role of Vocabulary Teaching” propone ocho aspectos (tabla 2.13) que para él estarían implicados en el conocimiento de una palabra. A pesar de que en su propuesta nunca se refiera explícitamente a la expresión *competencia léxica*, ya que siempre habla de “conocer una palabra” (*knowing a word*), esto no ha supuesto ningún obstáculo para que se haya generado a partir de él una vasta producción científica, concretada en diversas líneas de investigación, cuyo objetivo común no es otro que el de describir y caracterizar la competencia léxica.

Tabla 2.13. Concepto de competencia léxica de Richards (1976, p. 83)

1. El vocabulario de un hablante nativo sigue en expansión durante su vida adulta, a diferencia de lo que ocurre con la sintaxis.
2. Conocer una palabra supone conocer sus limitaciones de uso según la situación comunicativa.
3. Conocer una palabra implica saber la probabilidad que existe de que nos la encontremos en un texto (hablado o escrito) así como conocer las palabras con las que suele aparecer.
4. Conocer una palabra significa conocer su funcionamiento sintáctico.
5. Conocer una palabra exige conocer su estructura morfológica y los procesos derivativos.
6. Conocer una palabra implica conocer su red de conexiones con otras palabras.
7. Conocer una palabra requiere conocer su valor semántico.
8. Conocer una palabra supone conocer la mayoría de sus distintos significados.

Jiménez Catalán (2002, p. 153) sintetiza, de manera muy ilustrativa, los principales rasgos que caracterizan la visión que tiene Richards (1976) sobre la competencia léxica: (a) es más un almacén de palabras que una capacidad para generarlas; (b) el elemento central corresponde a las palabras y no al aprendizaje de las mismas; (c) no tiene en cuenta el proceso de aprendizaje del vocabulario; (d) se basa en el conocimiento gramatical y semántico de la palabra; (e) es un conocimiento fluctuante, ya que se van incorporando (y olvidando) palabras durante toda la vida; y (f) no contempla diferentes grados de conocimiento de las palabras.

2.4.1.2. El concepto de competencia léxica de Maiguashca

Desde su perspectiva práctica como profesora de idiomas, Maiguashca (1993) revisa las principales líneas de investigación acerca del vocabulario desarrolladas entre los años sesenta y ochenta del siglo pasado para proponer la dirección que habría que seguir en el futuro. Para ella, la necesidad más perentoria es la de construir un marco conceptual de referencia (como el que hay en gramática) que no sea abstracto sino operacional. Dicho marco conceptual está en la competencia léxica, para lo cual se basa en el concepto de competencia de Chomsky (1965): el conocimiento de la lengua que tiene el hablante. Desde este punto de vista, la competencia léxica es para Maiguashca (1993, p. 94) “the implicit knowledge that every native speaker has of the lexical system of his or her own language and of all the rules —semantic, syntactic, stylistic and sociocultural— that govern it”. Para este propósito, Maiguashca (1993) aborda la competencia léxica desde dos puntos de vista: su alcance y su contenido.

En cuanto al alcance, nunca se ha tratado como un área autónoma de investigación. El mismo Chomsky (1965) consideró la gramática en el centro de la competencia lingüística, mientras que el conocimiento léxico estaba en la periferia. Desarrollos posteriores, como el de la competencia comunicativa de Hymes (1972) o de Canale y Swain (1980), también sitúan el conocimiento léxico en una posición subordinada a la competencia gramatical. En cambio, de entre las tres posibles hipótesis planteadas por Harley *et al.* (1990) acerca de la competencia léxica (cfr. *supra.* § 2.4), Maiguashca (1993) opta por la que sostiene que se trata de un componente autónomo y considera que hay que abordarla con la misma finalidad que ha caracterizado el estudio de la gramática: describir su sistematicidad.

Por lo que respecta al contenido, la competencia léxica debe ser capaz de responder a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo se pueden describir y clasificar los distintos tipos de información que tiene un hablante sobre las palabras?
- b) ¿Cuáles son los aspectos más importantes de la competencia léxica?
- c) ¿Cómo se puede representar el significado de una palabra?
- d) ¿Qué reglas léxicas se pueden especificar?

Considera que el lingüista que más se ha aproximado a formular el concepto de competencia léxica ha sido Richards (1976), cuyo listado puede ser un buen punto de partida para la consecución de una teoría general, aunque también reconoce que no es la mejor vía para describir un sistema. En cualquier caso, sugiere que la lista se amplíe (incluyendo el uso no literal o metafórico de las palabras) y también hacer cada indicador más específico.

2.4.1.3. El concepto de competencia léxica de Nation

El modelo de Nation (2001) ha gozado de una amplia aceptación en la comunidad científica, que se ha traducido, a su vez, en una gran aplicación didáctica. Esto se debe, desde nuestro punto de vista, a tres logros por su parte: la sencillez conceptual de su modelo, el perfeccionamiento del paradigma iniciado por Richards (1976) y haber aglutinado en su propuesta tres enfoques sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas tradicionalmente opuestos.

En el primer caso, simplifica con gran acierto pedagógico los aspectos que para cualquier hablante supone conocer una palabra, como son su forma, su significado y su uso: “In this book knowing a word is taken to include not only knowing the **formal aspects** of the word and knowing its **meaning**, but also being able to **use** the word” (Nation, 2001, p. 3)⁴⁵. En cuanto a la línea conceptual de Richards (1976), mientras este propone una lista (a nuestro juicio, deslavazada) de elementos diversos que hay que conocer de una palabra, Nation (2001) los ordena y agrupa de modo coherente en tres dimensiones según criterios lingüísticos: gramatical (la forma), semántico (el significado) y pragmático (el uso). Por último, estas tres dimensiones representan sendas corrientes pedagógicas sobre la adquisición de idiomas: la *forma* alude a un aprendizaje gramatical; el *significado*, a un enfoque léxico; y el *uso*, al enfoque comunicativo. Todo esto explica el éxito del que ha gozado su modelo.

⁴⁵ La negrita es nuestra.

Como se puede observar en la tabla 2.14, una importante distinción que hace Nation (2001) es la relativa al léxico productivo y receptivo, que afecta a las tres dimensiones de su noción de competencia léxica. Conceptualmente, se puede decir que la diferencia existente entre ambos corresponde, respectivamente, a la que hay entre los procesos onomasiológico y semasiológico. En el primer caso, se parte de una idea que se quiere comunicar, para lo cual hay que encontrar las correspondientes formas orales o escritas, igual que en el léxico productivo: “Productive vocabulary use involves wanting to express a meaning through speaking or writing and retrieving and producing the appropriate spoken or written word form” (Nation, 2001, p. 25). Por su parte, los procesos semasiológicos operan en dirección contraria, es decir, el destinatario recibe una serie de estímulos visuales o sonoros que debe convertir en significados, como ocurre con el léxico receptivo: “receptive vocabulary use involves perceiving the form of a word while listening or reading and retrieving its meaning” (Nation, 2001, pp. 24-25).

Tabla 2.14. Modelo de competencia léxica de Nation (2001, p. 27)

Dimensiones	Niveles lingüísticos	LÉXICO	
		Productivo	Receptivo
Forma	Oral (Fonología)	Cómo se pronuncia una palabra	Cómo suena una palabra
	Escrita (Ortografía)	Cómo se escribe y deletrea una palabra	Cómo se lee una palabra
	Partes de las palabras (Morfología)	Qué morfemas transmiten los significados deseados	Qué morfemas se reconocen en la palabra
Significado	Forma y significado	Qué palabra puede expresar este significado	Qué significa esta palabra
	Concepto y referentes	A qué elemento se refiere una palabra	Qué se incluye en el concepto
	Asociaciones	Qué otra palabra podría usar en vez de esta	En qué otras palabras me hace pensar
Uso	Funciones gramaticales	En qué estructuras debo usar esta palabra	En qué estructuras aparece esta palabra
	Colocaciones	Qué otras palabras debo usar con esta	Qué otras palabras suelen aparecer con esta
	Limitaciones de uso (registro, frecuencia)	Dónde, cuándo y con qué frecuencia se puede utilizar la palabra	Dónde, cuándo y con qué frecuencia espero encontrar la palabra

Otro elemento esencial de su propuesta es contemplar la posibilidad de que el léxico productivo y receptivo puedan ser tanto un *continuum* como realidades independientes. Aunque Nation (2001) es más partidario de la primera opción, basándose para ello en la concepción de Melka Teichrow (1982) de un conocimiento léxico de tipo gradual, no

descarta la segunda. Según el primer punto de vista, el léxico receptivo sería el primer extremo del *continuum*, que evolucionaría hasta llegar al otro, constituido por el léxico productivo. Esto implica que el léxico receptivo aparece en las fases iniciales del aprendizaje de la lengua, de manera que el aprendiente entiende lo que escucha o lee, aunque sea incapaz de utilizar ese mismo vocabulario cuando habla o escribe, pero con el tiempo se transformará en léxico productivo y podrá emplearlo en textos orales o escritos. De la segunda postura, Nation (2001) menciona a Meara (1990) y Corson (1995) (cfr. *supra* § 2.1.5).

2.4.2. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA LÉXICA DESDE UN ENFOQUE HOLÍSTICO

2.4.2.1. El concepto de competencia léxica de Cronbach

Una de las primeras propuestas sobre el concepto de competencia léxica se debe a Cronbach (1942), a pesar de que su intención no era describirla (como se desprende del hecho de que no utiliza tal expresión en su artículo), sino analizar los test empleados para evaluar el vocabulario. Antes de presentar los sistemas de evaluación del léxico existentes, indica lo que significa conocer una palabra, lo cual equivale a caracterizar la competencia léxica. Para ello, distingue cinco niveles de conocimiento:

- a) *generalización* (capacidad de definir una palabra),
- b) *aplicación* (capacidad de seleccionar el uso adecuado de una palabra),
- c) *extensión* (capacidad de recuperar los distintos significados que tiene una palabra en función del contexto),
- d) *precisión* (capacidad de asignar el término que corresponde a cada referente, así como reconocer las situaciones en las que no es correcto utilizar dicho término para aludir a un referente),
- e) *disponibilidad* (capacidad de utilizar una palabra de forma productiva, como soporte del pensamiento o en el discurso oral y escrito).

Para Cronbach (1942), estos niveles no son independientes, puesto que la extensión y la precisión configuran la *riqueza del significado*, que presentaría distintos grados en función de la cantidad de usos semánticos correctos que maneje el hablante. Asimismo, Cronbach (1942) considera que la *precisión* del significado es, probablemente, el elemento crucial para los test de evaluación del vocabulario, especialmente cuando se trata de léxico técnico: “This aspect, *precision* of meaning, is perhaps the most crucial for diagnostic testing, especially when vocabulary is used in a technical use” (p. 207).

La concepción de Cronbach (1942) es particularmente interesante porque se presta a diversas interpretaciones. Así, para Henriksen (1999, p. 305) se trata de un modelo multidimensional, ya que está constituido por diferentes niveles de conocimiento de la palabra. En cambio, López Mezquita (2005, p. 82) considera que tales niveles no son más que diferentes aspectos sobre el conocimiento de una palabra, de modo que para ella se englobarían en una única dimensión: la *profundidad* del conocimiento léxico.

Desde nuestro punto de vista, las distintas interpretaciones que suscita este modelo (analítico y holístico al mismo tiempo, según los autores) pueden deberse a que formalmente tiene apariencia de basarse en el *conocimiento* que tiene el hablante sobre determinados aspectos de las palabras, pero en el fondo los elementos que utiliza se refieren en realidad al *uso* que se hace de ellas. La posibilidad de considerar los atributos de la competencia léxica como elementos referidos tanto al *conocimiento* como al *uso* de las palabras confieren al planteamiento de Cronbach (1942) un carácter ambivalente que permiten interpretarlo tanto como un modelo analítico como holístico.

Al tratarse de un enfoque basado en el uso de las palabras y no en el conocimiento sobre ellas, la competencia léxica no se puede caracterizar en función de los rasgos de las palabras (como en un enfoque analítico), sino en función de cómo las utilice el hablante. Esto implica que los niveles que propone Cronbach (1942) no funcionarían como rasgos de las palabras, sino que lo harían a modo de dimensiones de la competencia léxica. Prueba de ello es el hecho de que ninguno de sus niveles del conocimiento léxico se puede identificar en las palabras, a diferencia de lo que ocurre con su morfología o su significado; en cambio, sí se puede determinar si el hablante las define bien o las utiliza de manera precisa, por ejemplo.

Aunque en la forma se identifique con los enfoques lexicalistas, puesto que se basa en un listado de rasgos sobre las palabras, estos se asemejan más a las dimensiones del paradigma global, ya que no describen el funcionamiento de las palabras, sino características generales de la competencia léxica, como si fueran subcompetencias de ella. Por tanto, el modelo de Cronbach (1942) no sería analítico sino holístico, aunque formalmente no lo parezca.

2.4.2.2. El concepto de competencia léxica de Laufer y Nation

Laufer y Nation (1995) se centran en una única dimensión, la riqueza léxica, sobre la que proponen una nueva medida (el Perfil de Frecuencia Léxica), que consideran más fiable que otras que se han utilizado habitualmente (la originalidad, la densidad, la sofisticación y la

variación). El estudio lo realizan sobre textos escritos de aprendices de inglés como lengua extranjera. Antes de presentar su modelo, describen las cuatro medidas que tradicionalmente se han empleado para determinar la riqueza léxica y aportan los argumentos que las hacen menos fiables que el Perfil de Frecuencia Léxica.

La originalidad léxica (OL) es el porcentaje de vocablos de un texto escrito que solo utiliza una persona de un grupo determinado de informantes (fig. 2.11). Puesto que la OL es un coeficiente que depende del grupo de informantes en el que fueron escritos los textos, cuando dicho grupo cambie, la OL de un mismo informante también cambiará. Por tanto, se trata de una medida inestable, ya que no está asociada a los textos sino a las personas que los escribieron. Esto pone en duda su fiabilidad.

Figura 2.11. Fórmula de la originalidad léxica

$$OL = \frac{\text{número de vocablos exclusivos de un informante} \times 100}{\text{número total de vocablos de todos los informantes}}$$

La densidad léxica (DL) es el porcentaje de vocablos de contenido léxico (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) en relación al total de vocablos de un texto (fig. 2.12). Puesto que las palabras de carácter léxico son las que proporcionan la información, a diferencia de lo que ocurre con las funcionales (determinantes, preposiciones y conjunciones), un texto se considerará denso si abundan las del primer tipo. Sin embargo, Laufer y Nation (1995) indican que la DL está condicionada por la naturaleza sintáctica del texto, porque la mayor o menor presencia de estructuras subordinadas, expresiones hechas y elipsis determinará que en el texto haya más o menos vocablos léxicos o funcionales. Por tanto, si el coeficiente de DL se ve afectado por el número de palabras funcionales que aparezcan en el texto, queda en cuestión su validez.

Figura 2.12. Fórmula de la densidad léxica

$$DL = \frac{\text{número de vocablos léxicos} \times 100}{\text{número total de vocablos}}$$

La sofisticación léxica (SL) es el porcentaje de vocablos *avanzados* que hay en un texto (fig. 2.13). La debilidad que observan Laufer y Nation (1995) en este coeficiente está en lo que se entiende por *avanzado*, ya que es un concepto muy relativo porque depende de la definición que el investigador proporcione en función de las características específicas de su investigación.

En este sentido, si los informantes tienen un nivel básico, se considerará léxico avanzado el de los dos últimos cursos de la Educación Primaria, pero es muy probable que el vocabulario de dichos cursos no sea idéntico en otros países. Asimismo, esta medida no sería válida si los participantes fuesen estudiantes universitarios. Esto hace imposible la comparación entre estudios realizados en diferentes países o etapas educativas, de manera que se necesitaría una definición más estandarizada del concepto *avanzado* para que siempre permaneciera invariable con independencia de las características de las investigaciones.

Figura 2.13. Fórmula de la sofisticación léxica

$$SL = \frac{\text{número de vocablos avanzados} \times 100}{\text{número total de vocablos}}$$

Por último, la variación léxica (VL) es el porcentaje de vocablos en relación con la cantidad total de ocurrencias que hay en un texto (fig. 2.14). Sobre este índice, Laufer y Nation (1995) mencionan varios aspectos que cuestionan su validez. El primero de ellos tiene que ver con la extensión de los textos, ya que cuanto más breves sean, el coeficiente de variación será mayor, mientras que este disminuirá si son más largos. Otra cuestión es la relativa a la noción que se maneje de *vocablo*, ya que la VL será muy diferente en función de si las palabras compuestas y derivadas se consideran variantes de un mismo vocablo (y, por tanto, computen como una sola ocurrencia) o como vocablos distintos. Si se opta por la segunda opción se obtendrá una VL más elevada, a pesar de que una gran cantidad de palabras compuestas y derivadas a partir de una misma base léxica no indique, en sentido estricto, mayor riqueza léxica.

Figura 2.14. Fórmula de la variación léxica

$$VL = \frac{\text{número de vocablos} \times 100}{\text{número de ocurrencias}}$$

Otro aspecto sobre el que llaman la atención es que este coeficiente no tiene en cuenta el nivel de frecuencias al que pertenecen las palabras empleadas. Esto implicaría que tendría el mismo índice de VL un texto que contuviera cincuenta vocablos pertenecientes a la banda de las 1000 palabras más frecuentes y otro con cincuenta vocablos del nivel de las 5000 más frecuentes. Puesto que este índice solo diferencia las palabras distintas que hay en un texto,

pero no su *rareza*⁴⁶ en función de su frecuencia de aparición, resulta poco útil para determinar la riqueza de un texto, ya que tendrá la misma consideración un texto con palabras muy frecuentes que otro con palabras poco frecuentes y esto subvierte el propósito que persigue este coeficiente, que es ayudar a discriminar textos según su riqueza léxica.

Para superar todas estas limitaciones, Laufer y Nation (1995) proponen un nuevo índice: el Perfil de Frecuencia Léxica (PFL). Este coeficiente indica la proporción de palabras empleadas en un texto en función de su banda de frecuencias. Establecen dos medidas diferentes del PFL: una para principiantes y otra para aprendices avanzados. La justificación teórica que dan para esto es que los primeros no conocen palabras poco frecuentes y, por ello, las bandas de frecuencia que se utilicen de referencia no pueden ser las mismas que para los estudiantes avanzados. En la tabla 2.15 se muestran los niveles de frecuencia para cada una de las medidas del PFL.

Tabla 2.15. *Bandas de frecuencia del Perfil de Frecuencia Léxica (Laufer y Nation, 1995)*

Bandas	PFL principiante	PFL avanzado
Banda 1	1000 palabras más frecuentes	2000 palabras más frecuentes
Banda 2	2000 palabras más frecuentes	Vocabulario académico ⁴⁷
Banda 3	Otro vocabulario	Otro vocabulario

2.4.2.3. El concepto de competencia léxica de Meara

La propuesta de Paul Meara (1996) parte de la convicción de que los modelos teóricos que conciben la competencia léxica como el conjunto de conocimientos que un hablante tiene sobre las palabras de su lexicón mental son imposibles de llevar a la práctica, ya que esto solo sería viable si dispusiéramos de un modelo fundamentado empíricamente sobre el funcionamiento semántico y sintáctico del lexicón, lo cual todavía queda lejos de poder conseguirse. Por tanto, en vez de una noción de competencia consistente en una lista de atributos, de mayor o menor extensión, sobre cada palabra, Meara (1996) propone un modelo mucho más sencillo, compuesto por un reducido número de propiedades globales que no se refieren a las palabras sino al lexicón y que, en su caso, son solo dos: el *tamaño* y la *organización* del vocabulario.

El *tamaño del vocabulario* es para Meara (1996) la dimensión básica de la competencia léxica, ya que los intercambios comunicativos de un hablante serán más eficaces

⁴⁶ Se entiende por *rareza* el empleo de léxico poco frecuente.

⁴⁷ Forman parte de este vocabulario las palabras que aparecen en la *University Word List*, un corpus elaborado por Xue y Nation (1984).

en la medida en que conozca más palabras. Sin embargo, el propio autor reconoce tres importantes limitaciones para contar con instrumentos fiables que permitan medir el tamaño del vocabulario. La primera, y más crítica de todas, es determinar el número de palabras que compondrán la prueba y que han de servir como muestra representativa del vocabulario meta, ya que los distintos estudios realizados al respecto (Seashore y Eckerson, 1940; Hartmann, 1946; Nation, 1990) proporcionan cifras muy dispares. El segundo problema consiste en que resulta muy complicado hacer estimaciones fiables sobre el tamaño del vocabulario a partir de un reducido número de palabras, como las que se emplean en los test. El último inconveniente estriba en la puntuación que se debe asignar a los test.

Para superar estas limitaciones, Meara desarrolla test de vocabulario estandarizados del tipo lista de control (Meara y Jones, 1988), que consisten en un listado de palabras (y seudopalabras) sobre las que los estudiantes tienen que indicar si conocen o no su significado. Aunque comprobó ciertas deficiencias, como el hecho de que los resultados no eran fiables con aprendices de niveles iniciales, o con hablantes de algunas lenguas maternas (como el francés), o que determinados estudiantes tendían a considerar como palabras muchas de las seudopalabras, constató que la *metodología lista de control* presentaba más ventajas que inconvenientes. Una muy importante era que permitía evaluar una gran cantidad de vocabulario en muy poco tiempo.

A pesar de ello, este tipo de test ha recibido muchas críticas debido a que solo pueden medir la habilidad pasiva para reconocer palabras, pero no pueden determinar hasta qué punto el hablante conoce los significados o los usos correctos de las palabras. Ante estas objeciones, Meara indica que existen trabajos (Paribakht y Wesche, 1993; Schmitt y Meara, 1997) que obtienen correlaciones entre el tamaño y el conocimiento del vocabulario, con lo cual confirmarían la utilidad de los test, ya que la información que proporcionan puede ser más ilustrativa de lo que puede resultar a primera vista, pues el tamaño del vocabulario parece estar relacionado con el conocimiento del mismo.

Por lo que respecta a la *organización del vocabulario*, consistiría en establecer los aspectos que el hablante conoce acerca de una palabra, al estilo de la propuesta de Richards (1976). Sin embargo, este planteamiento teórico resulta muy difícil de poner en práctica en los test debido a que sería necesario plantear varias preguntas (tantas como aspectos que se quieran medir) sobre cada palabra, con lo cual los test resultarían enormemente extensos para evaluar un reducido número de palabras. Para resolver este problema, Meara (1996) propone encontrar una

medida que se pueda aplicar a todo el vocabulario de una persona y no solo a cada palabra aislada, y dicha medida es la red de conexiones que se establecen entre las palabras. Para lograr esto propone la creación de test en los que se presentan parejas de palabras para que los informantes las conecten mediante otras. Puesto que considera que el lexicón de un aprendiz de una lengua meta tiene menos conexiones que las que establece un hablante nativo, las palabras intermedias entre la pareja no serán muy numerosas, pero bastarán para determinar qué individuo tiene su lexicón más conectado y, por ende, mejor organizado.

Estas dos dimensiones de la competencia léxica (tamaño y organización) influyen de manera distinta según el nivel de aprendizaje de la lengua en el que se encuentre el alumno. En los estadios iniciales, en los que el lexicón mental del aprendiz es muy reducido, la organización del vocabulario es un factor irrelevante para la competencia léxica, pues la dimensión que realmente marca la diferencia en el éxito comunicativo es el tamaño, ya que cuantas más palabras conozca el alumno, mejor podrá comunicarse. En cambio, a medida que el estudiante lleve más tiempo aprendiendo el idioma, el tamaño de su vocabulario no será tan determinante para poder comunicarse de manera eficaz como las conexiones que establezca entre las palabras.

Meara (1996) considera que su planteamiento supera las limitaciones de otras propuestas teóricas que conciben la competencia léxica desde un *enfoque basado en la palabra*, en el que dicha competencia depende del conocimiento que el hablante tenga acerca de cada uno de los ítems léxicos por los que se le pregunte. En cambio, la noción de competencia léxica de Meara (1996) es independiente del conocimiento acerca de las palabras, pues se basa en un par de propiedades globales (tamaño y organización) que afectan a todo el vocabulario y no a los rasgos de las palabras. Desde este punto de vista, la competencia léxica de un individuo sería buena, en términos de tamaño y organización del vocabulario, aunque desconociera cómo funciona aisladamente (atendiendo a su significado y uso) cada una de las palabras, pues la idea esencial de su propuesta es que la competencia léxica no es la suma del conocimiento que posee el hablante sobre cada uno de los ítems de su lexicón.

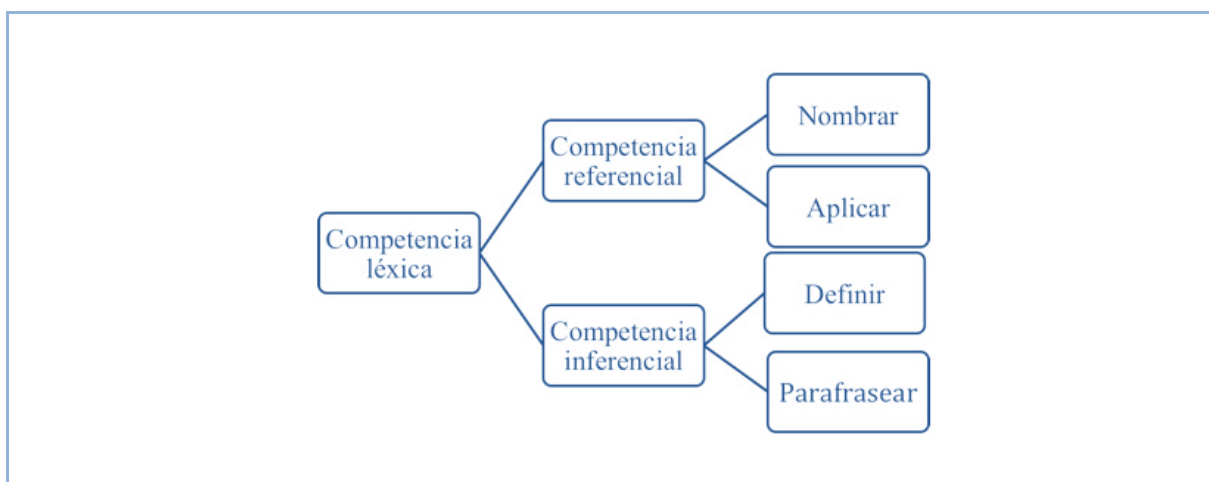
2.4.2.4. El concepto de competencia léxica de Marconi

Marconi (1997) considera que la competencia léxica (que él también denomina *competencia léxico-semántica*) está constituida por dos habilidades: la competencia inferencial y la referencial. La primera proporciona al hablante el conocimiento de los usos

correctos de las palabras en los enunciados, para lo cual podrá crear conexiones entre palabras, definir las, parafrasearlas, encontrar sinónimos, etc. La competencia referencial, por su parte, es la capacidad de asignar elementos léxicos a los entes de la realidad.

Cada una de estas competencias se compone de dos funciones: *definir* y *parafrasear*, en el caso de la competencia inferencial, y *nombrar* y *aplicar*, en el de la referencial. Mediante las dos primeras se hace alusión al contenido semántico de las palabras, ya que el significado de estas se puede fijar de forma clara y precisa (mediante definiciones) o con rodeos (mediante la paráfrasis). En cuanto a la competencia referencial, esta se refiere a la capacidad designativa de las palabras, ya que *nombrar* consiste en poner nombre a las cosas del mundo, mientras que *aplicar* es la capacidad de reconocer la cosa que se ha nombrado. Estas dos funciones se diferencian por su direccionalidad: de las cosas al nombre, en el caso de la función de *nombrar*, y del nombre a las cosas, para la función de *aplicar*. En la figura 2.15 se representa esquemáticamente el concepto de competencia léxica de Marconi.

Figura 2.15. Representación esquemática del concepto de competencia léxica de Marconi (1997)



Por último, Marconi (1997) distingue dos clases de palabras según el rol que desempeñen en la competencia referencial: *mediadoras* y *arreferenciales*. Las primeras permiten describir el mundo (como las formas y los colores) y actúan como primitivos semánticos que aportan cualidades a los referentes. En cambio, hay palabras que carecen de referentes en el mundo (real o ficticio), como sucede con términos abstractos (*soberanía*, *perjuicio*, *fidelidad*, etc.) o de contenido lingüístico (*excepto*, *quizás*, *según*, etc.), en cuyo caso no necesitan de nuestra competencia referencial.

2.4.2.5. El concepto de competencia léxica del MCER

La aportación que hace el MCER (2002) en torno a la competencia léxica aborda tres aspectos: la delimitación conceptual, los elementos constitutivos y los recursos para que los aprendices puedan desarrollarla. En cuanto al primer punto, la definición del MCER (2002) entronca con la propuesta de Marconi (1997), que considera que se compone de un nivel referencial y otro inferencial: “el conocimiento del vocabulario de una lengua [nivel inferencial] y la capacidad para utilizarlo [nivel referencial]” (MCER, 2002, p. 108). Tras definir el concepto, se presenta la competencia léxica como una de las seis subcompetencias lingüísticas (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica) que forman parte, a su vez, de la competencia comunicativa (fig. 2.16).

Figura 2.16. Representación esquemática del concepto de competencia léxica del MCER (2002)



Aunque en un principio (MCER, 2002, p. 109) se indica que se subdivide en la *riqueza* y el *dominio* del vocabulario, más adelante (MCER, 2002, p. 149) se añade el *alcance*, con lo cual podemos considerar que estos tres factores constituyen las dimensiones que configuran la competencia léxica. La riqueza del vocabulario es la cantidad de unidades léxicas y expresiones hechas que conoce el alumno; el alcance está constituido por los temas o ámbitos sobre los que dispone del léxico necesario para comunicarse; y el dominio es el control que tiene sobre el vocabulario para utilizarlo con precisión.

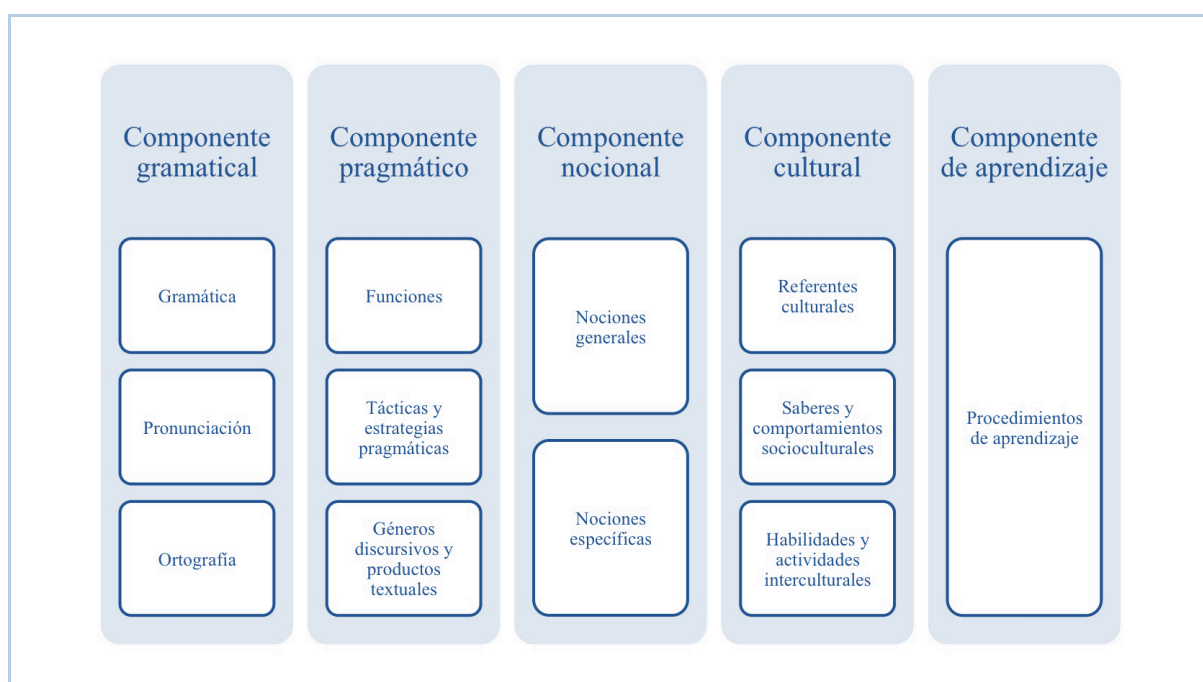
Finalmente, para que los estudiantes puedan desarrollar su competencia léxica (o el *vocabulario*, como cita literalmente el MCER [2002, p. 148]), se proponen una serie de actividades, por un lado, y, por otro, orientaciones para seleccionar el léxico. Las actividades

propuestas son las siguientes: la exposición a las unidades léxicas en textos auténticos orales o escritos, la búsqueda en el diccionario, la inclusión del léxico en actividades, la presentación del vocabulario acompañado de apoyo visual, la memorización de listas de palabras con su correspondiente traducción, la generación de campos semánticos, la utilización de diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta, la explicación de la estructura y el funcionamiento de las unidades léxicas y el estudio de sus rasgos semánticos. Para la selección léxica, el *MCER* (2002) plantea estas recomendaciones: elegir unidades léxicas clave en función de las necesidades comunicativas de los estudiantes y del entorno cultural en el que se encuentran, seleccionar las más frecuentes, utilizar textos auténticos y, por último, no planificar el desarrollo del vocabulario, sino abordarlo en función de la demanda de los alumnos.

2.4.2.6. El concepto de competencia léxica del *PCIC*

En el *PCIC* (2006) la competencia léxica se concibe desde un punto de vista nociofuncional (Wilkins, 1972), en el que lo importante no son las palabras, sino los *conceptos* (nociones) que se manejan con una determinada *intención comunicativa* (función). Por tanto, los elementos constitutivos de la competencia léxica son semánticos y comunicativos, a diferencia de lo que ocurría en el *MCER* (2002), cuyos componentes eran las unidades léxicas y gramaticales.

Tabla 2.16. Representación esquemática de la competencia comunicativa del *PCIC* (2006)



Aunque la expresión *competencia léxica* no se menciona de modo explícito en el *PCIC* (2006), guarda correspondencia con el *componente nocional*, que es uno de los cinco constituyentes de la competencia comunicativa (tabla 2.16). En esto sí coincide con el *MCER* (2002), ya que en ambos documentos se concibe la competencia léxica como una dimensión subordinada a la competencia comunicativa.

El componente nocional está constituido, a su vez, por dos inventarios: uno de nociones generales y otro de nociones específicas. Según el propio *PCIC* (2006, p. 39 [vol. 1]) “el concepto de noción trasciende el concepto tradicional de vocabulario”, ya que desde una perspectiva nocional del léxico, se parte del significado para encontrar las palabras que permitan expresar la idea, mientras que tradicionalmente se ha seguido la dirección opuesta para presentar el vocabulario: primero se muestra el significante y luego se explica su significado. Por tanto, el *PCIC* (2006) adopta un punto de vista onomasiológico, a diferencia de la concepción tradicional, que sigue un planteamiento semasiológico.

Tabla 2.17. Inventarios de nociones generales y específicas del PCIC (2006)

Nociones generales	Nociones específicas	
Existenciales Cuantitativas Espaciales Temporales Cualitativas Evaluativas Mentales	1. Individuo: dimensión física 2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica 3. Identidad personal 4. Relaciones personales 5. Alimentación 6. Educación 7. Trabajo 8. Ocio 9. Información y medios de comunicación 10. Vivienda	11. Servicios 12. Compras, tiendas y establecimientos 13. Salud e higiene 14. Viajes, alojamiento y transporte 15. Economía e industria 16. Ciencia y tecnología 17. Gobierno, política y sociedad 18. Actividades artísticas 19. Religión y filosofía 20. Geografía y naturaleza

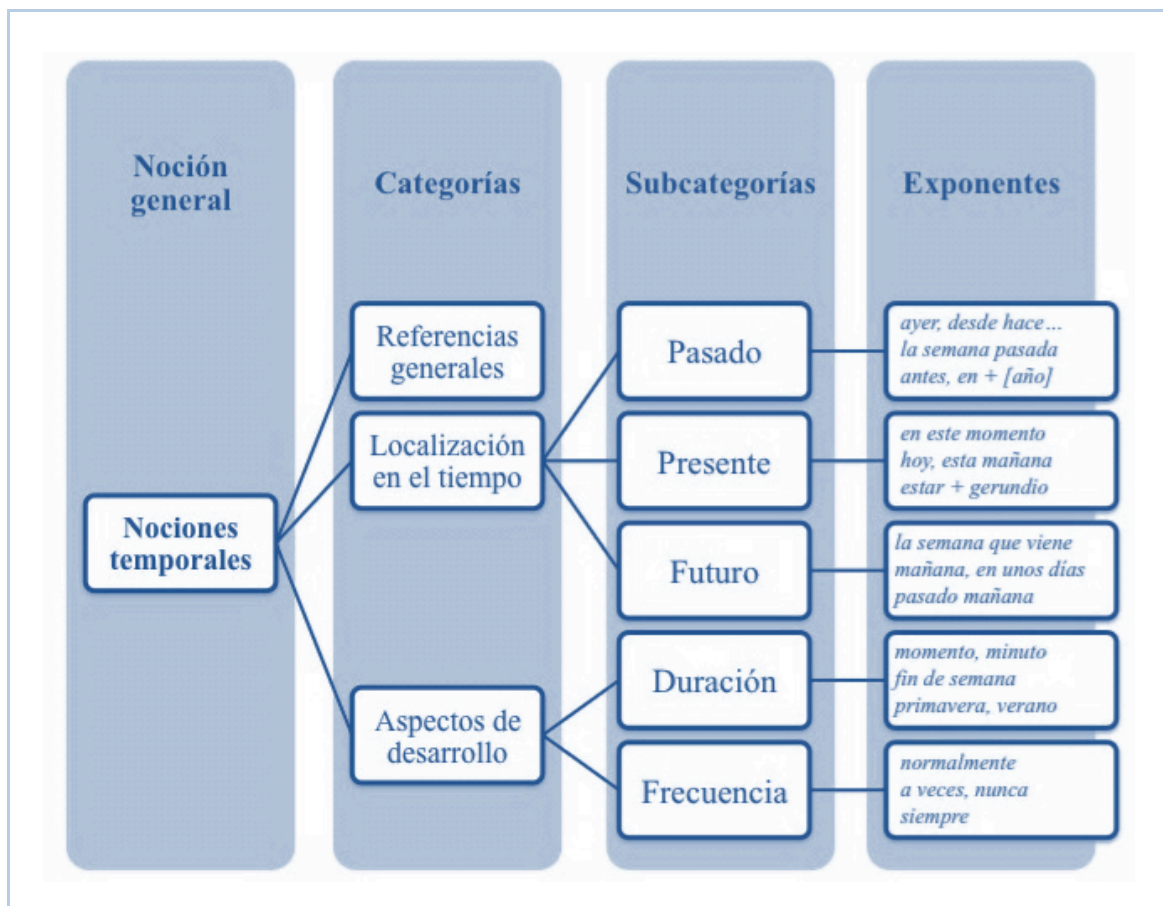
En la tabla 2.17 exponemos los inventarios de nociones generales y específicas del *PCIC* (2006). El primero incluye los conceptos que un hablante puede necesitar en cualquier contexto de comunicación con independencia del tema que se trate, con lo cual son conceptos abstractos con carácter descriptivo. Por su parte, el catálogo de nociones específicas se compone de veinte temas que permiten abordar situaciones comunicativas concretas con un léxico más detallado. La manera en que aparecen organizados estos listados puede interpretarse como un trasunto de la propia organización del lexicón mental:

las especificaciones de contenidos se presentan organizadas en una serie de categorías (nociones existenciales, cuantitativas, espaciales, etc.) y subcategorías (por ejemplo, en el caso

de las nociones espaciales, localización, posición, distancia, movimiento, etc.), con sus respectivos exponentes. [...] En cuanto a las unidades léxicas, aparecen agrupadas en series que responden a criterios semánticos, generalmente de sinonimia, pero también de antonimia, hiperonimia, gradaciones, etc. La razón por la que ha prevalecido este enfoque es que refleja los tipos de relaciones que los hablantes establecemos entre piezas léxicas en nuestro lexicon (PCIC, 2006, p. 306 [vol. 1]).

Esto que se dice de las nociones generales, también se aplica a las nociones específicas, con lo cual cabría la posibilidad, desde el punto de vista teórico, de que la competencia léxica operase con categorías y subcategorías de significado (tanto generales como específicas), que se expresarían mediante exponentes (unidades léxicas). En la tabla 2.18 exponemos un ejemplo de esta organización a partir de la noción general NOCIONES TEMPORALES.

Tabla 2.18. Organización de la competencia léxica según el PCIC (2006)



2.4.2.7. El concepto de competencia léxica de Schmitt

En el magistral recorrido que Schmitt (2010) hace sobre los temas esenciales acerca de la investigación sobre el léxico, no pretende caracterizar la competencia léxica, sino describir los instrumentos que se utilizan para medir el proceso de adquisición del vocabulario; no obstante, mediante la caracterización que hace de los aspectos relacionados con la medición del léxico, presenta de manera indirecta lo que sería, a nuestro juicio, una visión de la competencia léxica bastante pormenorizada. En este sentido, a las clásicas dimensiones que proponen otros autores como el tamaño, la calidad (o profundidad) del conocimiento y la organización del léxico, Schmitt (2010) incorpora la automaticidad y el desgaste.

Sobre el tamaño, tiene en consideración diferentes unidades y niveles de medida. En el primer caso, distingue entre vocablos (*word forms* o *types*), lemas y familias de palabras. Cuando se registran los vocablos (o frecuencias), cada variante flexiva y léxica de una palabra se considera una unidad distinta, de modo que *profesor* y *profesora*, por ejemplo, computarían como dos palabras. En el caso de los lemas, se procedería de manera inversa en lo que se refiere a la flexión, ya que los cambios flexivos no se traducirían en nuevas palabras, es decir, según el ejemplo anterior, *profesor* y *profesora* se considerarían variantes formales de una misma palabra (PROFESOR). La ratio entre lemas y vocablos determinaría un componente de la competencia léxica, que sería la *diversidad léxica*. Por último, cuando se trabaja con familias de palabras, la unidad de medida sería la base léxica sobre la cual se construye un campo léxico. Según esto, se asume que cualquier palabra perteneciente a dicho campo forma parte del lexicón del individuo, aunque no la haya producido. La fundamentación teórica de esto es el principio de economía, según el cual resulta más fácil y rápido almacenar las palabras de manera ordenada (atendiendo a vínculos existentes entre ellas) que sin orden alguno. Esto implicaría asumir, por ejemplo, que cuando una persona dice *profesor*, también conocería las palabras *profesora*, *profesores*, *profesoras* y *profesorado*. Schmitt (2010) reconoce que las familias de palabras no son siempre fáciles de identificar en todos los casos y, por tanto, resulta más complejo trabajar con ellas.

Por lo que respecta a los niveles del tamaño del vocabulario, Schmitt (2010) propone distinguir entre el léxico que un hablante conoce como destinatario de un mensaje (dimensión pasiva) y como emisor del mismo (dimensión activa), ya que en ambos casos el tamaño no suele ser idéntico. La dimensión pasiva está compuesta por el *léxico reconocido* y el *léxico receptivo*. El primero es el que el hablante es capaz de identificar como perteneciente a una lengua

determinada, ya que discrimina las palabras reales de las seudopalabras, aunque desconozca lo que significan; en cambio, el receptivo supone un mayor grado de dominio porque, además, conoce su significado. Por otra parte, la dimensión activa se compone del *léxico recuperado* (con pistas contextuales) y del *productivo* (sin pistas). Para evaluar el tamaño del léxico, tanto en la dimensión pasiva como en la activa, es habitual tomar en consideración el índice de frecuencia de las palabras y no solo la cantidad de palabras conocidas.

Para describir la segunda dimensión de la competencia léxica (la calidad o profundidad del conocimiento léxico), Schmitt (2010) se basa en Read (2000), que propone dos enfoques de análisis: evolutivo y componencial. Mediante el primero, el conocimiento del léxico se concibe como un *continuum*, en uno de cuyos extremos se situaría el desconocimiento absoluto sobre una palabra, y en el otro, el dominio completo. El problema de esta concepción es que todavía no se sabe cómo evoluciona el vocabulario y, por tanto, manejar cualquier tipo de escala tendría un carácter meramente especulativo. Por otra parte, el enfoque componencial tiene en cuenta los aspectos (o componentes) que se conocen sobre las palabras, que pueden ser estudiados individualmente o en conjunto, aunque reconoce que es imposible abordarlos todos: “It is impossible in practical terms to measure all word knowledge aspects, [...] Therefore researchers following this approach have typically focused either on one, or a limited number, of word knowledge aspects” (Schmitt, 2010: 225). Los componentes que un hablante puede conocer sobre las palabras los clasifica en función de la perspectiva dual del tamaño léxico (productivo y receptivo), como mostramos en la tabla 2.19.

Tabla 2.19. Componentes de la profundidad del conocimiento léxico de Schmitt (2010)

Conocimiento productivo	Conocimiento receptivo
Ortografía	Ortografía
Significado y forma	Significado y forma
Funciones gramaticales	Funciones gramaticales
Colocaciones	Colocaciones

Aunque Schmitt (2010) manifiesta abiertamente que este enfoque es el que debería seguirse en las investigaciones, con lo cual se situaría en un paradigma lexicalista, termina aceptando que la mejor solución tal vez sea adoptar una postura ecléctica mediante la combinación de enfoques diversos, de modo que mantendría una perspectiva holística:

I feel that this approach definitely should be followed up and included to the extent possible in vocabulary research. [...] Perhaps the best solution is to combine approaches, with some measures estimating the ‘quantity’ realm (e.g. size of lexicon), and others tapping in the ‘quality’ of the lexical knowledge within that realm. These combined measures could be contained within the same study (Schmitt, 2010, p. 241).

La dimensión *organización* la fundamenta, por un lado, en las limitaciones que Meara (1996) y Nation (2001) observan en el enfoque analítico para caracterizar la competencia léxica y, por otro, en los procesos de mapeo y construcción de redes propuestos por Henriksen (1999) y Aitchison (1987), mediante los que la competencia léxica sería un conglomerado de conexiones entre unidades léxicas. El problema que surge con esta dimensión es determinar el tipo de relaciones que se consideran constitutivas de la organización del léxico. Aunque tradicionalmente se ha trabajado con relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, diversos autores (Fitzpatrick, 2006; Albrechtsen *et al.*, 2008) sostienen que no reflejan todos los vínculos posibles. Entre las diversas propuestas taxonómicas que se hacen sobre los tipos de relaciones léxicas que podrían configurar la organización del lexicón, la de Fitzpatrick (2006) es la más completa, ya que identifica dieciséis clases, que agrupa en cuatro categorías (basadas en el significado, en la posición, en la forma o asociaciones erráticas).

Aparte de estas dimensiones clásicas (tamaño, profundidad y organización), Schmitt (2010) tiene en cuenta además la *automaticidad* y el *desgaste*, como dijimos al principio. A la primera también se refiere como *velocidad del procesamiento*, un rasgo que ha sido bastante estudiado en el ámbito psicolingüístico, en el que se ha medido el tiempo de respuesta por parte del informante. Sin embargo, la mayoría de las veces el vocabulario se ha utilizado más como el estímulo para la tarea que como el objeto central de la investigación. En cualquier caso, cuanto menos tiempo requiera un hablante para encontrar las palabras que necesita para su discurso (oral o escrito), más competente será desde el punto de vista léxico, y esta es la razón por la que Schmitt (2010) contempla la velocidad del procesamiento como una de las dimensiones de la competencia léxica.

Aunque utiliza las expresiones *automaticidad* y *fluidez* como sinónimas, Schmitt (2010) indica que otros autores las consideran fenómenos diferentes. Así, Segalowitz y Segalowitz (1993) describen la fluidez como la velocidad de elocución del hablante, es decir, la ratio palabras/tiempo, mientras que la automaticidad sería consecuencia de una reestructuración o reorganización mental del individuo mediante la que un mismo proceso lo puede hacer más rápido, debido a que hace de manera mecánica cada uno de sus pasos (los ha

automatizado) y, por tanto, necesita menos tiempo para llevarlos a cabo. Como se puede intuir, la automaticidad es un elemento más difícil de detectar que la fluidez, pues responde a factores internos del individuo; no obstante, Segalowitz y Segalowitz (1993) proponen el *coeficiente de varianza* como método estadístico para medir la automaticidad. Consiste en calcular la media de la fluidez de varios enunciados similares en extensión a lo largo de distintos momentos y calcular la desviación estándar de cada uno de esos momentos de manera que si la desviación disminuye en el tiempo, se puede afirmar que el proceso se ha automatizado. No obstante, se necesitan más investigaciones que prueben el funcionamiento del *coeficiente de varianza* como mecanismo para medir la automaticidad, porque autores como Hulstijn, van Gelderen y Schoonen (2009) lo ponen en duda.

Por último, Schmitt (2010) considera que otro elemento constitutivo de la competencia léxica es el *desgaste (attrition)*, que se basa en la pérdida de conocimiento léxico como consecuencia del paso del tiempo. No obstante, también se puede analizar desde el ángulo contrario, es decir, cuánto conocimiento léxico se conserva después de que haya transcurrido un tiempo determinado, en cuyo caso se trataría de la *retención léxica*. Este término, que también utiliza Schmitt (2010), nos parece más adecuado que *desgaste* para denominar esta dimensión de la competencia léxica. Este componente estaría vinculado estrechamente con el de profundidad del conocimiento léxico, ya que se puede medir la retención en cada uno de los niveles de las palabras (ortográfico, semántico, gramatical y colocacional). Además, también se pueden tener en cuenta los efectos del paso del tiempo en el corto y el largo plazo, con lo cual habría diferentes niveles de retención léxica.

Como se puede apreciar, la caracterización de Schmitt (2010) es un modelo muy exhaustivo sobre la competencia léxica, aunque no fuera su propósito. Además, el hecho de que mencione las aportaciones de otros autores, le confiere un valor añadido, ya que se puede utilizar como revisión bibliográfica sobre el tema.

2.4.3. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA LÉXICA DESDE UN ENFOQUE MIXTO

2.4.3.1. El concepto de competencia léxica de Sanjuán

Para Marta Sanjuán (1991) la competencia léxica se refiere al “conocimiento de las palabras de una lengua” (p. 90) por parte de un hablante y dicho conocimiento se compone de dos elementos: el significado de las palabras (y su uso) y la red de relaciones existentes entre ellas. Sobre la primera cuestión tiene en cuenta tanto los distintos tipos de significado que

pueden tener las palabras como el nivel de conocimiento sobre ellas, y por lo que se refiere a las relaciones léxicas, estas se dan desde el punto de vista lingüístico y psicolingüístico.

Para caracterizar los significados de las palabras, Sanjuán tiene en cuenta tanto un enfoque analítico (Clark, 1993) como sintético (Palermo, 1982). En este sentido, considera que una palabra se compone de una serie de rasgos semánticos prototípicos que configuran un significado principal (nuclear), y en torno a este se van añadiendo significados secundarios en función de las características comunes o distintivas que tienen respecto al núcleo. El significado principal es estable y abstracto, mientras que los secundarios dependen del contexto y son, por ello, cambiantes y concretos. El contexto hay que interpretarlo como el *marco conceptual general* compartido por los interlocutores, en función del cual negocian el significado que deben asignar a las palabras. No obstante, como todas las palabras no dependen del contexto en la misma proporción, distingue, basándose en Robinson (1989), entre palabras generales (más dependientes del contexto) y específica (menos dependientes).

Además de los distintos tipos de significado de las palabras, el concepto de competencia léxica de Sanjuán (1991) también está determinado por el grado de conocimiento que se tiene de ellas. En función de esto, y siguiendo a Beck, McKeown y Omanson (1987), distingue cinco niveles:

- a) Desconocimiento total del significado de la palabra.
- b) Conocimiento del significado general, pero desconocimiento del específico.
- c) Conocimiento del significado específico de una palabra, ligado a un contexto.
- d) Conocimiento del significado descontextualizado pero incompleto.
- e) Conocimiento completo del significado de la palabra.

Como hemos dicho anteriormente, las relaciones que establecen las palabras entre sí son de carácter lingüístico y psicolingüístico. En el primer caso, se trata de relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Las primeras son de tipo sintáctico y semántico, y las segundas son fonéticas, morfosintácticas y semánticas. Dentro de estas últimas se encuentran la sinonimia, la polisemia, la incompatibilidad (*árbol/animal*), la antonimia, la hiponimia, la hiperonimia y la cohiponimia. Desde el punto de vista psicolingüístico, el lexicón mental del hablante estaría configurado por tres tipos de redes: lingüística, cultural e individual. La primera se apoya en los rasgos fonético-ortográficos, morfológico-sintácticos y semánticos de las palabras. La red cultural está constituida por el conjunto de conocimientos que posee el individuo acerca del mundo. Por

último, las conexiones de tipo sensorial, afectivo y cognitivo que el hablante establece entre determinadas palabras configuran su red individual de asociaciones.

En síntesis, para Sanjuán (1991) la competencia léxica está determinada por el lexicón mental, en cuyo interior se encuentran las palabras y los distintos tipos de redes léxicas. En función de cómo sea el significado nuclear y los significados periféricos de las palabras y la relación que establezcan entre ellas (lingüística, cultural o individual), los hablantes tendrán un mayor o menor grado de conocimiento de las palabras, en función del cual el contexto será más o menos necesario para que los interlocutores puedan entenderse.

2.4.3.2. El lexicón generativo de Pustejovsky

El modelo del lexicón generativo es obra de Pustejovsky (1995), que nace con la pretensión de responder a la pregunta de Chomsky (1965) que dio origen a la gramática generativa: ¿cómo podemos generar significados infinitos con recursos finitos? La consecuencia de este propósito es, en palabras de Elena de Miguel (2009, pp. 361-363) “una propuesta muy sugerente, que se plantea problemas clásicos del estudio del léxico desde una perspectiva innovadora y atractiva”. Se trata de un modelo “flexible” y “dinámico” y con un amplio “potencial explicativo, descriptivo y aplicado”. De su dinamismo y flexibilidad, dan fe las tres décadas de continuas actualizaciones que ha llevado a cabo Pustejovsky, desde su primera aportación sobre la estructura interna de los eventos (1988) hasta su último trabajo junto a la profesora Batiukova (2019). A esta constante puesta al día del modelo del lexicón generativo se han sumado muchos autores (Fodor y Lepore, 1998; Busa *et al.*, 2001; Behrens y Zaefferer, 2002; De Miguel, 2009), que han convertido este tema en una de las líneas de investigación lingüísticas más atractivas dentro del ámbito de la lexicología, la lexicografía, la semántica, la didáctica de lenguas y, especialmente, la lingüística computacional. Debido a su amplitud y complejidad, nos limitaremos a presentar a continuación los aspectos esenciales de su modelo.

Entre las cuestiones que aborda Pustejovsky (1995), se encuentra el tema de los límites entre el conocimiento lingüístico y el enciclopédico y, muy especialmente, el problema de la polisemia y las expresiones ambiguas. Sobre todo, le preocupa lo que él denomina la *polisemia lógica o sistemática*, que consiste en que la combinación de diferentes palabras origina significados nuevos que no están presentes en dichas palabras consideradas aisladamente. La explicación que da para estos fenómenos la construye sobre un *modelo teórico generativo y composicional*. Es generativo porque pretende resolver el problema de la polisemia sistemática

mediante un número limitado de principios generales y de mecanismos que expliquen cómo el hablante es capaz de asignar significados nuevos a combinaciones de palabras que no contienen dichos significados. Y es composicional porque considera que la clave para entender cómo surgen los nuevos significados de las combinaciones léxicas no está en los significados que tiene cada palabra por separado, sino en la propia estructura compleja que se genera, de modo que el contexto lingüístico se convierte en el elemento explicativo esencial.

Este planteamiento dinámico, generativo y composicional no es compatible con una concepción lexicográfica del lexicón, es decir, como un listado de palabras con sus correspondientes significados, como si se tratara de un diccionario. Muy al contrario, la idea que Pustejovsky tiene de las unidades que integran el lexicón es que son entradas léxicas con significados muy poco precisos. A esto lo llama *presupuesto de infraespecificación*, y mediante él explica que dicha falta de especificidad semántica de las palabras es la que les permite adquirir sentidos más específicos cuando se combinan con otras.

Gracias a esta inespecificidad, podemos entender, por ejemplo, el significado de *¡Se ha comido todo el plato!* Sobra decir que nadie interpreta este enunciado con el sentido de que ‘alguien ha ingerido el recipiente de la comida’, pero es precisamente este fenómeno el que centra el interés de Pustejovsky (1995): desentrañar los mecanismos mediante los que despojamos a una palabra (*plato*) de su significado (‘recipiente para alimentos’) para poder interpretar correctamente el sentido de esta secuencia léxica (*¡Se ha comido la comida que había en el plato!*).

El punto de partida de Pustejovsky (1995) para explicar esto está en considerar que las palabras poseen una estructura interna de varios niveles, caracterizados, a su vez, por una serie de rasgos. Estas informaciones subléxicas convierten a las palabras en una especie de *meta-entradas* léxicas que, al combinarse con otras, activan una serie de mecanismos que permiten que los rasgos de las palabras concuerden. Cuando esto ocurre, el significado de los enunciados se entiende sin dificultad (como en *¡Se ha comido todo el salmorejo!*). Sin embargo, también es posible que los rasgos no concuerden, en cuyo caso se pueden dar dos situaciones. Una de ellas es que resulte imposible interpretar adecuadamente el sentido de la secuencia (como en *¡Se ha comido todo el reloj!*) y otra, que se hayan activado ciertos mecanismos para recategorizar los rasgos de modo que concuerden y, así, entender el significado (como en *¡Se ha comido todo el plato!*).

La estructura que presupone Pustejovsky consta de tres niveles⁴⁸, a los que denomina *niveles de representación léxica*, y en ellos se organiza la información infraespecificada de las entradas léxicas: estructura argumental, estructura eventiva y estructura de *Qualia* (tabla 2.20).

Tabla 2.20. Niveles de representación léxica del lexicón generativo de Pustejovsky (1995)

Estructura argumental	Estructura eventiva	Estructura de Qualia
<ul style="list-style-type: none"> • Argumentos auténticos • Argumentos por defecto • Argumentos en la sombra • Adjuntos auténticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Estado • Proceso • Transición 	<ul style="list-style-type: none"> • Constitutivo • Formal • Télico • Agentivo

- *Estructura argumental*

La estructura argumental hace referencia al modo en que se organizan los argumentos en torno a un predicado, es decir, los complementos respecto del verbo. Dicha estructura está determinada por tres factores: el número de argumentos, su clase semántica (v. g. INDIVIDUO, EVENTO, DESTINATARIO) y la forma en que se realizan sintácticamente. En función de esto, Pustejovsky distingue cuatro tipos de argumentos:

- *Argumentos auténticos*: son imprescindibles y siempre tienen realización sintáctica, aunque no necesariamente léxica, como ocurre con los sujetos elípticos (v. g. En el enunciado *María confía en su hermano*, tanto *María* como *en su hermano* son obligatorios en la oración para que tenga sentido; en el caso de *María*, puede omitirse [v. g. *Confía en su hermano*], pero se realizaría sintácticamente mediante la flexión del verbo [3.^a pers. sing]).
- *Argumentos por defecto*: no siempre tienen realización sintáctica, pero forman parte de la representación semántica de la palabra (v. g. *Mis padres han vendido la casa a tu primo*. En este caso, no sería necesario *a tu primo*, porque

⁴⁸ Realmente son cuatro (estructura argumental, eventiva, de *Qualia* y de tipificación léxica), pero la última la exponemos en el apartado sobre las unidades léxicas (cfr. *supra* § 2.3.2.2), porque al tratarse de la noción que tiene Pustejovsky sobre las categorías lingüísticas, consideramos más conveniente, desde el punto de vista didáctico, incluirlas en dicho apartado.

el concepto de ‘beneficiario’ o ‘destinatario’ ya está incluido en el significado del verbo *vender*).

- *Argumentos en la sombra*: están incluidos semánticamente en la palabra y por este motivo no se realizan sintácticamente a no ser que se quiera especificar alguna información (v. g. El enunciado *Está bebiendo la bebida* resulta anómalo porque el argumento *la bebida* es innecesario al estar inserto el significado ‘bebida’ en el verbo *beber*. En cambio, sí sería imprescindible en *Está bebiendo la bebida fría*, porque aquí la información que se quiere transmitir no es **qué** bebida está bebiendo, sino **cómo** está la bebida.
- *Adjuntos auténticos*: expresan el tiempo y el espacio en el que tiene lugar un evento, de modo que ni son imprescindibles, como los argumentos auténticos, ni están contenidos semánticamente en otras palabras, como los argumentos por defecto o en la sombra (v. g. *Está bebiendo la bebida fría desde ayer*).

- *Estructura eventiva*

La estructura eventiva se refiere al tipo de situación (evento) que expresa un verbo⁴⁹, es decir, el *aspecto* o momento (subevento) en el que se encuentra la acción verbal (empezando, en proceso, finalizando, etc.). Pustejovsky (1995) distingue tres clases de eventos: **estado**, **proceso** y **transición**⁵⁰. El primero se caracteriza por no disponer de los subeventos de comienzo y fin (v. g. *amar*, *saber*); el evento de proceso, por su parte, carece del subevento de finalización (v. g. *correr*, *nadar*); y, por último, el evento de transición sí tiene subevento final (v. g. *escribir*, *construir*). No obstante, conviene tener en cuenta que se basa en la clasificación de Vendler (1967), que divide los eventos en cuatro tipos: estados, actividades, realizaciones y logros. Según esto, Pustejovsky (1995) distingue dos clases de eventos de transición: por una parte, aquellos que incluyen el subevento de duración (v. g. *construir*), que considera *realizaciones*, y por otra, los que se componen del subevento de hecho puntual (v. g. *encontrar*), que serían *logros*.

La estructura eventiva permite diferenciar secuencias de palabras aceptables en cuanto a su significado (v. g. *Juan llegará esta tarde*) de otras anómalas (v. g. **Juan llegará*

⁴⁹ Aunque el verbo ha sido la categoría sobre la que más se ha analizado la estructura eventiva, también existen trabajos sobre el adjetivo (Gil Laforga, 2003), el adverbio (Rodríguez Ramalle, 2013), el sustantivo (Fernández Lagunilla y De Miguel, 2004) o los fraseologismos (Abad Sena, 2013).

⁵⁰ Existen otras taxonomías de eventos, como la Vendler (1967), Dowty (1979), Croft (1998) o De Miguel (1999).

durante dos horas). El primer enunciado es correcto porque la estructura eventiva del verbo *llegar* es de transición y se compone del subevento de hecho puntual, que coincide con “esta tarde”, que es un momento concreto del día. En cambio, la segunda oración no es aceptable, porque “durante dos horas” se compone del subevento de duración, que no concuerda con el de hecho puntual de *llegar*.

- *Estructura de Qualia*

La estructura de *Qualia* es la aportación más genuina de Pustejovsky⁵¹. Los *qualia* son las características fundamentales de la entidad a la que se refiere la palabra. No hay que entenderlos como rasgos semánticos (o semas) que pueden disponerse en forma de listado, sino como dimensiones subléxicas del significado de la unidad léxica. Pustejovsky distingue cuatro tipos de *qualia*:

- *Quale constitutivo*: se refiere a los elementos esenciales que configuran la entidad (material, partes, componentes, etc.: v. g. *caballo de cartón*).
- *Quale formal*: se refiere a los aspectos que permiten distinguir una entidad de otras (color, forma, tamaño, etc.: v. g. *caballo blanco*).
- *Quale télico*: se refiere a la función o finalidad del ente (v. g. *caballo de paseo, caballo de carreras, caballo de juguete*).
- *Quale agentivo*: se refiere a aspectos relativos al origen, procedencia o producción de la entidad (v. g. *caballo andaluz, caballo árabe*).

Teniendo en cuenta la naturaleza infraespecificada del vocabulario, todos los *qualia* no son necesarios para acceder al significado de una palabra. Presentan una estructura jerarquizada, de manera que primero se activarán por defecto los más característicos de la entidad⁵² y después los que requiera la secuencia de palabras para que la

⁵¹ No obstante, Moravcsik (1975) indica que los *Qualia* se corresponden con los *aitiai* (o modos de explicación de la realidad) de Aristóteles. Para el filósofo griego, el mundo se organiza en cuatro factores (o *aitiai*): **constitutivo** (el material o composición de un ente), **télico** (la finalidad del ente), **agentivo** (lo que origina un movimiento o proceso) y **distinguidor** (lo que distingue a un ente de otro). La diferencia entre el modelo de Aristóteles y el de Pustejovsky es que el primero es una interpretación del funcionamiento del mundo, mientras que el segundo es una interpretación sobre la manera en que codificamos lingüísticamente nuestra interpretación del mundo. Dicho de otro modo, la de Aristóteles es una teoría ontológica, mientras que la de Pustejovsky es lingüística.

⁵² Estos son los que suelen emplearse en primer lugar para definir una palabra y los que no se mencionan habitualmente en el discurso porque se sobreentiende que están incluidos en la palabra. Por ejemplo, en el caso de la palabra *cuchillo*, el *quale* primario es el télico (utensilio **para cortar**), porque resulta innecesario que alguien diga para hacerse entender lo siguiente: *Dame el cuchillo para cortar* (o *de cortar*). En cambio, el *quale* constitutivo sí sería distintivo: *Dame el cuchillo de plástico*.

interpretación sea correcta. Por ejemplo, para entender el significado de *La mesa redonda no me gusta nada*, hay que determinar el *quale* que prima en *redonda*: si se refiere a la forma del mueble, será un *quale* formal (para diferenciarla de la mesa cuadrada o rectangular), pero si se trata de una reunión de personas expertas para debatir sobre alguna materia, se tratará del *quale* télico.

Aparte de los niveles de representación léxica, el otro elemento que constituye el lexicón mental generativo es un conjunto de mecanismos cuya misión es lograr que los rasgos subléticos (argumentales, eventivos y de *Qualia*) de las palabras que se combinan (el predicado y sus argumentos) concuerden para poder entender adecuadamente el enunciado. Se trata de cuatro rasgos generativos: selección, acomodación, coacción del tipo y co-composición. Los dos primeros (selección y acomodación) se activan cuando concuerdan los rasgos del predicado con los de los argumentos, mientras que cuando los rasgos no coinciden, entran en funcionamiento la coacción del tipo y la co-composición.

- ***La selección***

La selección también se denomina *selección pura*, ya que no hay que activar ningún mecanismo de reajuste para encajar los rasgos, pues todos son coincidentes. Por ejemplo, en *Levantó la piedra*, el verbo *levantar* requiere un argumento de tipo OBJETO FÍSICO, que está presente en el *quale* formal de *piedra*, con lo cual no se necesita ningún reajuste.

- ***La acomodación***

También se denomina *selección no canónica* porque, a diferencia de la anterior, los rasgos de predicado y argumento no coinciden plenamente y hay que *acomodarlos* para que encajen. Cuando esto ocurre, el argumento que finalmente se selecciona funciona como hipónimo del argumento que debería haberse activado por defecto.

Por ejemplo, en la oración *¿Oyes la puerta?*, el verbo *oír* necesita un argumento que contenga el significado SONIDO, pero la palabra *puerta* es un OBJETO FÍSICO que no se define por ser una clase de SONIDO (a diferencia de *voz*, *grito*, *ladrido* o *trueno*, por ejemplo). Según esto, en el enunciado *¿Oyes el trueno?* intervendría el mecanismo de selección canónica, porque *trueno* sí contiene el significado SONIDO. ¿Cómo

interpretar entonces lo que ocurre con *puerta*? En este caso, funcionaría como un tipo de sonido. En el mundo extralingüístico esto sería posible porque como OBJETO FÍSICO que es, una puerta es susceptible de producir sonidos cuando alguien la golpea o la propia puerta da un golpe (un portazo) por la acción del viento, por ejemplo. Por tanto, en la oración *¿Oyes la puerta?*, la palabra *puerta* significaría ‘tipo de sonido’ y, como tal, sería hipónimo de SONIDO, y se podría representar así: *¿Oyes la puerta (≈SONIDO)?* El enunciado equivalente que no precisaría del mecanismo de acomodación podría ser *¿Oyes el ruido que está haciendo la puerta?*, pero por el principio de economía del lenguaje nos basta utilizar la secuencia del ejemplo para que nuestro interlocutor nos entienda.

- ***La coacción del tipo***

Este mecanismo entra en juego para evitar un colapso interpretativo cuando los rasgos del predicado y el argumento parecen inconexos. Pustejovsky (1995) distingue dos clases de coacción:

- *Introducción*

Se produce cuando el predicado impone (coacciona) al argumento la manera en que debe ser interpretado o, dicho de otro modo, cuando fuerza la elección de uno de sus *qualia* alterando para ello su estructura jerárquica. Por ejemplo, en *Ya he acabado el libro*, el verbo exige un argumento eventivo, pero *libro* no lo es, ya que su *quale* constitutivo es OBJETO y no EVENTO. Por tanto, se requiere que el *quale* constitutivo de *libro* pase de OBJETO a EVENTO y esto solo es posible si la estructura de *Qualia* de *libro* contiene algunos tipos que permitan el cambio. Puesto que el *quale* agentivo indica que el libro es un OBJETO generado mediante el evento de la escritura, y el télico, para la lectura, ambos *qualia* pueden sustituir al *quale* constitutivo, de modo que el enunciado se puede interpretar como que ha acabado de ‘escribir’ o de ‘leer’ el libro. Si no se produjera el mecanismo de introducción, significaría que habría terminado de ‘encuadernar’ el libro, por ejemplo.

- *Explotación*

Se activa con palabras polisémicas (o *tipos complejos* en términos del modelo del lexicón generativo), en las que coexisten tipos distintos en un mismo *quale* y hay que acomodar el que se ajusta al significado requerido. Por ejemplo, en el

enunciado *Ya han terminado la clase*, debido a la polisemia de *clase*, cuyo *quale* constitutivo puede ser EVENTO (lección), UBICACIÓN (aula) o GRUPO HUMANO (compañeros), no se puede seleccionar automáticamente cualquier rasgo (como ocurre con la selección canónica), sino que habrá que escoger el requerido por el contexto. En este caso, se excluiría el tipo GRUPO HUMANO porque no concuerda con la acción de *terminar*, ya que el rasgo GRUPO HUMANO no es un proceso y, por tanto, no se puede terminar. Por tanto, cabrían dos posibilidades. Por un lado, el verbo, que es de carácter eventivo (de transición/logro), encajaría por defecto con el *quale* EVENTO del sustantivo *clase*, porque todos los eventos (en este caso, la lección) se terminan en algún punto. Sin embargo, también funcionaría con el *quale* UBICACIÓN, porque *aula* es un espacio que debe ser construido y toda construcción se enmarca en una estructura eventiva de proceso que, como proceso que es, también termina en algún momento. Como se ha podido observar, en el mecanismo de acomodación se escoge una de las posibles opciones de un mismo *quale*.

- *Co-composición*

La co-composición actúa en dirección contraria al mecanismo de introducción, ya que es el argumento el que modifica los rasgos del predicado. Esto se puede observar en los enunciados *Estoy haciendo la cama* y *Estoy haciendo la cena*. En ambos ejemplos, el verbo *hacer* tiene significados diferentes debido a la distinta naturaleza de los argumentos: la cama es un objeto que ya existe (porque no la estoy fabricando) mientras que la cena no es preexistente (sí la estoy “fabricando”). Esto implica que en el primer caso, *hacer* significa ‘cambio de estado’, mientras que en el segundo se interpreta como ‘creación’.

2.4.3.3. El concepto de competencia léxica de Henriksen

Henriksen (1999) describe metafóricamente la competencia léxica como un conjunto de dimensiones o como un *continuum* de etapas, en función del punto de vista (transversal o longitudinal, respectivamente) que se adopte para el análisis: “the description of lexical competence given in this paper is an attempt to define the construct in metaphorical terms such as dimensions or continua” (p. 315). Antes de proponer su modelo, Henriksen (1999) reconoce que se puede describir la competencia léxica desde dos perspectivas (global o

lexicalista): “When describing lexical competence, one may choose either a global description (with one or two dimensions) or a description of many separate traits” (p. 304). Henriksen opta por la segunda opción y propone tres dimensiones: conocimiento parcial/preciso, profundidad del conocimiento y conocimiento productivo/receptivo. Según Henriksen (1999), su modelo proporciona una visión más equilibrada entre las dos posturas (global y lexicalista) que la que sugiere Meara (cfr. *supra* 2.3.2.3), que solo reconoce dos dimensiones: “Meara [...] proposed a model of lexical competence with only two dimensions: size and organization. I see a need for being more specific and suggest three dimensions as a balanced position between the global and the separate trait view” (p. 304).

A pesar de esta crítica, Henriksen (1999) hace explícitas las relaciones existentes entre su primera dimensión (conocimiento parcial/preciso) y la noción de *tamaño* de Meara (1996). Con su propuesta, Henriksen (1999) intenta superar las limitaciones de las pruebas que miden el tamaño del vocabulario. Según ella, solo tienen en cuenta aspectos formales de las palabras que indican si el hablante las reconoce como pertenecientes a su lengua, pero no aportan ningún dato acerca de su significado. Para identificar distintos grados de conocimiento del léxico, como sugiere la dimensión *conocimiento parcial/preciso*, Henriksen (1999) propone combinar diferentes test o aplicar pruebas en las que se recojan diversos tipos de datos. En este sentido, menciona a Read (1988) y a Neuman y Koskinen (1992). El primero trabaja con entrevistas en las que pide a los participantes que pronuncien la palabra, expliquen su significado, identifiquen el campo semántico al que pertenece, la relacionen con otras palabras y mencionen expresiones derivadas. Por su parte, Neuman y Koskinen (1992) emplean una batería de actividades variadas: reconocimiento de la palabra, identificación de la oración incorrecta, ejercicio de opción múltiple y tarea de expresión escrita. Según Henriksen (1999), cualquiera de estos procedimientos permitirá determinar el mayor o menor grado de conocimiento léxico por parte de los informantes.

La segunda dimensión (profundidad del conocimiento) la equipara a la homónima de Read (1993), pero le critica a este la vaguedad de su definición, que la considera demasiado general: “Read [...] defined the concept of depth in very general terms as ‘the quality of the learner’s vocabulary knowledge’” (p. 305). Henriksen (1999) se basa en autores (Cronbach, 1942; Richards, 1976; Nation, 1990; Ellis, 1995; Wesche y Paribakht, 1996) que defienden el carácter multidimensional del conocimiento léxico, compuesto por múltiples atributos, para fundamentar la necesidad de esta segunda dimensión. Al igual que ocurría con el conocimiento parcial/preciso, Henriksen (1999) sugiere utilizar diferentes tipos de test para

caracterizar la profundidad del conocimiento léxico: “In order to be able to describe a learner’s lexical competence in relation to the aspects of knowledge that may be described as quality or depth of vocabulary knowledge, researchers must ideally use a combination of test formats that tap different aspects of knowledge” (p. 306).

Henriksen (1999) reconoce explícitamente la estrecha relación que mantiene esta dimensión con la primera, hasta el punto de concebirlas como dos fases distintas de un *continuum* del conocimiento léxico: “dimensions 1 and 2 [...] are basically knowledge continua, in which levels of declarative word knowledge may be tapped or operationalized as levels of word understanding or comprehension” (p. 314). Este hecho, junto a la metodología que propone para identificar la profundidad del conocimiento léxico, que es idéntica a la que sugiere para el conocimiento parcial/preciso, nos hace pensar que más que de un modelo tripartito de la competencia léxica, se trata de un modelo dual (como el de Meara, 1996), en el que las dos primeras dimensiones se podrían aglutinar en una, en cuyo caso sería equivalente al concepto de organización de Meara (1996), como ella misma indica: “In this sense, dimension 2 (the depth of knowledge dimension) is identical to the organizational dimension described by Meara” (p. 312).

La tercera dimensión (conocimiento receptivo/productivo) sí la distingue nítidamente de las anteriores, pues se encargaría de aspectos relacionados con el control y el acceso al léxico: “I propose that the term *depth of knowledge* be used exclusively to describe knowledge aspects of lexical competence, whereas questions in relation to the control or accessibility aspect should be viewed as part of the receptive-productive dimension” (p. 306). No obstante, también tendría relación con las dimensiones anteriores, ya que funcionaría como un control del *continuum* formado por ambas, que determinaría la posibilidad de uso (productivo o receptivo) de las palabras en función del conocimiento (parcial, preciso o profundo) que el hablante tiene sobre ellas.

Desde una perspectiva longitudinal, Henriksen (1999) señala el carácter evolutivo de la competencia léxica en cada una de sus tres dimensiones⁵³. En este sentido, si nos situamos en la primera, el conocimiento que un aprendiz tiene sobre el léxico cuando empieza a aprender la lengua es parcial, pero a medida que avanza, se va haciendo más preciso hasta que adquiere un conocimiento profundo (dimensión 2). Para Henriksen (1999), la diferencia que

⁵³ Realmente habría que tener en cuenta solo dos dimensiones, ya que para ella la segunda representa un estado más avanzado de la primera y, por tanto, ambas se integran en una sola.

habría entre estas dos dimensiones estriba en que en la primera se desarrolla el conocimiento extensional (utilizar palabras para designar referentes), mientras que en la segunda evoluciona el intensional (conocer los rasgos de significado de las palabras), que permitirá construir relaciones léxicas basadas en contenido semántico de las palabras. En cuanto a la tercera dimensión, reconoce que antes de que el hablante pueda utilizar un término de forma productiva, ha tenido que exponerse a él varias veces de forma receptiva.

Por tanto, podemos sintetizar la concepción de Henriksen (1999) sobre la competencia léxica como un *continuum* formado por dos dimensiones. La primera de ellas, equivalente al concepto de organización de Meara (1996), se compondría de dos fases (conocimiento parcial/preciso y profundo) en función del tipo de conocimiento desarrollado en cada una (extensional e intensional, respectivamente). La segunda (conocimiento receptivo/productivo) funcionaría como un mecanismo de control mediante el que se pasaría de un uso receptivo a otro productivo de las palabras en función del menor o mayor grado de conocimiento que se tenga de ellas. Aunque Henriksen (1999) caracteriza su modelo como dimensional, porque se basa en tres dimensiones, consideramos que tiene un carácter mixto porque toma en consideración el conocimiento que el hablante tiene sobre determinados rasgos de las palabras, y esto corresponde a una perspectiva analítica.

2.4.3.4. El concepto de competencia léxica de López Mezquita

López Mezquita (2005) define la competencia léxica como “la habilidad para **reconocer** y **usar** las palabras de una lengua del mismo modo que los hablantes nativos lo hacen” (p. 151)⁵⁴. Se apoya en Jiménez Catalán (2002) para dar esta definición, de la que se desprende que la competencia léxica se compone de dos niveles de análisis: conocimiento y uso. A pesar de lo útil que puede ser esta perspectiva dualista para ofrecer una visión amplia de la competencia, no abunda más sobre ella a lo largo de su exposición.

El modelo que propone no es una creación original suya, sino una recopilación de las aportaciones de diversos autores, a modo de revisión sobre el estado de la cuestión. En esto radica el interés de su propuesta, que ofrece una panorámica muy detallada, debido a la gran cantidad de temas que trata sobre la competencia léxica: (a) el punto de vista psicolingüístico, (b) la importancia que tiene para la expresión oral, (c) los tipos de competencia léxica, (d) sus componentes, (e) las dimensiones léxicas de los hablantes y (f) de los textos. Sin embargo,

⁵⁴ La negrita es nuestra.

echamos en falta un posicionamiento epistemológico más definido, ya que trata estos temas de manera descriptiva aun cuando se prestan a replanteamientos teóricos diferentes a los establecidos habitualmente.

Esto lo constatamos en el primero de los temas que aborda (el punto de vista psicolingüístico), en el que se limita a exponer el concepto de *lexicón mental* de Aitchison (1987), pero pasa por alto un aspecto que, a nuestro juicio, es más relevante: el hecho de que algunos autores consideran que competencia léxica y lexicón mental son lo mismo (cfr. *supra*. 2.2.1.3). Por lo que respecta al segundo tema (la importancia de la competencia léxica para la expresión oral), solo describe el trabajo de Levelt (1989). En cualquier caso, no dejan de ser dos aspectos tangenciales a la competencia léxica, pues su objetivo no es caracterizarla, con lo cual la ausencia de una postura teórica explícita al respecto no es tan significativa como la que se observa en los temas restantes, que sí la describen.

Sobre estos temas, observamos cierta imprecisión terminológica y conceptual. Así, habla de “tipos de competencia léxico-semántica” (p. 163) para referirse a la distinción que hace Marconi (1997) entre competencia léxica referencial e inferencial. En segundo lugar, considera que los “componentes de la competencia léxica” (p. 167) son los elementos de la lista de Richards (1976) que indican lo que supone conocer una palabra, a los que también añade los conceptos de “vocabulario receptivo y productivo” (pp. 170-174). En tercer lugar, las dimensiones de la competencia léxica (tamaño, profundidad y fuerza) las denomina “dimensiones léxicas de los hablantes” (p. 179). Por último, también tiene en cuenta una “dimensión léxica de los textos” (p. 205), que es la densidad, aunque la incluye dentro de la riqueza léxica⁵⁵, junto a otros rasgos como la originalidad, la sofisticación y la variación léxicas.

Lo que nos resulta más llamativo de su planteamiento es que trate la competencia inferencial de Marconi (1997), los elementos del conocimiento léxico de Richards (1976) y la profundidad de la competencia léxica como conceptos diferentes, cuando se refieren a lo mismo, esto es, a los atributos de las palabras cuyo conocimiento por parte del hablante determina su nivel de competencia léxica. En esto radica la razón principal de la ambigüedad que mencionábamos antes. Asimismo, también nos resulta poco justificada la distinción que hace entre las dimensiones de los hablantes y las del texto, ya que todo texto tiene autor y, en consecuencia, los rasgos textuales son fruto de su autor. Por tanto, esto implicaría que las

⁵⁵ También menciona el Perfil de Frecuencia Léxica de Laufer y Nation (1995) como medida de la riqueza léxica.

dimensiones que López Mezquita (2005) atribuye a los textos también se podrían aplicar a los hablantes, pues son sus artífices.

Al margen de estas cuestiones, que consideramos que necesitarían ser clarificadas por la autora, López Mezquita (2005) manifiesta una visión holística: “La competencia léxica se debe considerar en función de un pequeño número de propiedades globales y no como la suma del conocimiento que los hablantes tienen sobre cada unidad de las que componen el léxico individualmente consideradas” (p. 202). De hecho, considera que se compone de tres dimensiones: el tamaño (o extensión), la profundidad y la fuerza del conocimiento léxico. La primera la describe, principalmente, según Nation (2001); para la segunda, se basa en Cronbach (1942) y en Meara (1996); y la última la extrae de Laufer, Elder, Hill y Congdon (2004). Aunque López Mezquita (2005) afirme que su modelo competencial es holístico, al introducir la dimensión de la profundidad sería más bien de carácter mixto, ya que esta tiene en cuenta los rasgos sobre las palabras, con lo cual se trataría de una dimensión analítica por definición.

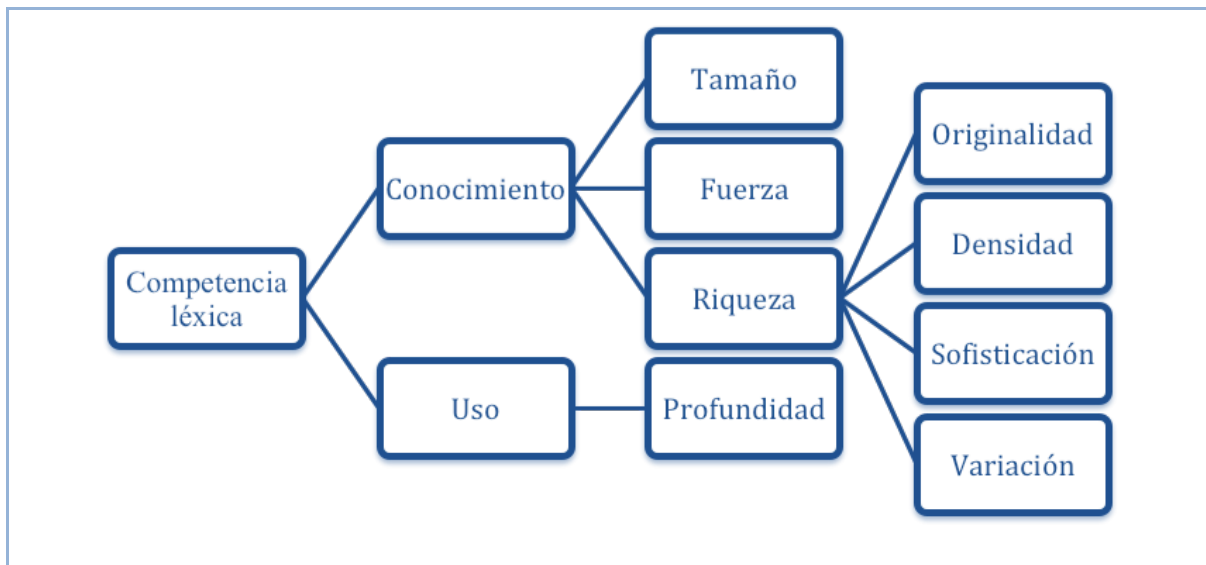
La aportación más original por parte de López Mezquita (2005) es, a nuestro juicio, lo que ella denomina “la dimensión léxica de los textos”. La originalidad no está en la novedad de los conceptos, pues los toma de autores precedentes (Laufer y Nation, 1995), pero sí en el hecho de que los describe en el capítulo que dedica a la competencia léxica. De este modo, aunque para ella son rasgos que corresponden al texto, implícitamente abre la posibilidad de concebirlas como dimensiones de la competencia léxica desde una interpretación abierta de su modelo, que es lo que haremos a continuación.

Antes de describir dicho modelo, conviene puntualizar varias cuestiones terminológicas y conceptuales. En primer lugar, resulta confusa su terminología, ya que emplea las expresiones *densidad* y *riqueza léxica* como sinónimas. Además de esto, incluye la densidad entre las categorías que sirven para medir la riqueza léxica. Para resolver esta equivalencia, consideraremos que la dimensión a la que López Mezquita (2005) se refiere como *densidad* es, en realidad, la riqueza léxica, y que la densidad es uno de sus rasgos definitorios.

Aclarados estos aspectos, la noción de competencia léxica de López Mezquita (2005) sería dual, pues se compondría de dos niveles de análisis: conocimiento y uso. Al primero pertenecería la profundidad del conocimiento léxico, mientras que en el otro estarían integradas estas dimensiones: tamaño, fuerza y riqueza. Esta última estaría determinada, a su vez, por la originalidad, la densidad, la sofisticación y la variación. Puesto que López Mezquita (2005) afirma que el Perfil de Frecuencia Léxica (Laufer y Nation, 1995) “es una medida más fiable y

válida que las demás” (p. 211), también la tomamos en consideración para medir la riqueza léxica. En la figura 2.17 representamos este modelo de forma esquemática.

Figura 2.17. Representación esquemática del modelo de competencia léxica de López Mezquita (2005)



2.4.3.5. El concepto de competencia léxica de Caro y Mendinueta

Con el objetivo de proporcionar unas pautas orientativas para la enseñanza del léxico de lenguas extranjeras que contribuyan a desarrollar experiencias de aprendizaje enriquecedoras, las profesoras de la Universidad del Norte (Colombia), Keiby Caro y Nayibe Rosado Mendinueta (2017), realizan una revisión de los siguientes conceptos: léxico, vocabulario, competencia léxica, conocimiento léxico y la amplitud y profundidad del conocimiento léxico.

La primera distinción que hacen las autoras se refiere al binomio vocabulario/léxico. Aunque muchos autores consideran que ambos términos son sinónimos (Jackson y Amvela, 2000; Larsen-Freeman y Decarrico, 2010; Barcroft, Schmitt y Sunderman, 2011), para Caro y Mendinueta (2017) el vocabulario está constituido por el conjunto de palabras de una lengua con sus correspondientes significados, mientras que el léxico engloba las relaciones existentes entre las palabras, así como la red de significados a los que dan lugar: polisemia, colocaciones, ambigüedades, sinonimia y frecuencia.

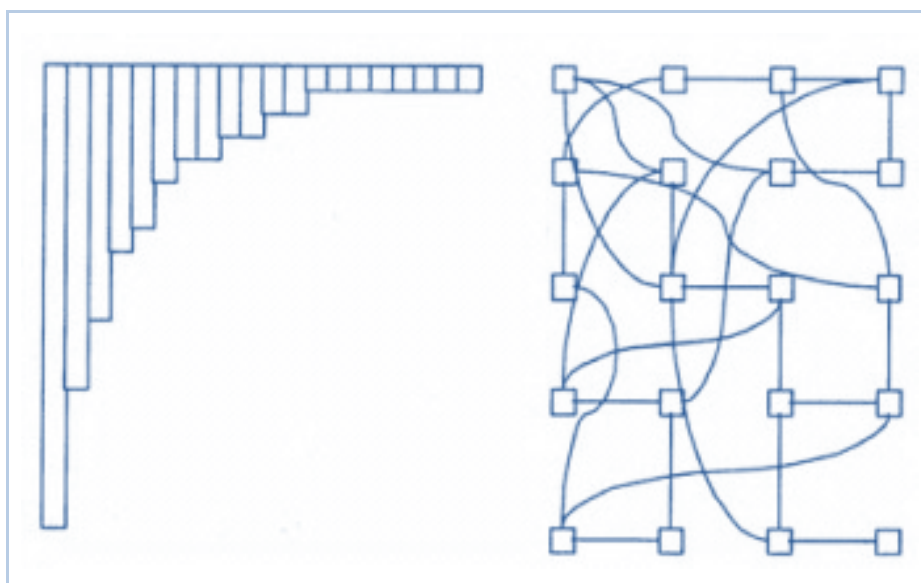
Partiendo de esta concepción del léxico, la competencia léxica es un conglomerado formado por el conocimiento que se tiene acerca de la forma, el significado y el uso de una unidad léxica, así como las habilidades que un hablante pone en funcionamiento en diferentes

contextos de comunicación. Así concebida, la competencia léxica debe ser tratada como un elemento esencial en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para explicar la noción del conocimiento léxico, Caro y Mendinueta (2017) se basan en Meara (1996), que sugiere que el desarrollo léxico no es lineal, como proponen otros autores (Shen, 2008), sino multidireccional. Esto supone que el grado de conocimiento que se tenga sobre una unidad léxica no aumentará progresivamente desde el desconocimiento absoluto hasta el conocimiento completo, sino que el paso por los cinco niveles que propone Meara (1996) tendrá tanto avances como retrocesos hasta el punto de poder llegar a olvidar la unidad léxica.

Por último, sostienen que hay que sustituir los términos *amplitud* y *profundidad* del vocabulario por *tamaño* y *organización*, como sugieren Meara y Wolter (2004). Este cambio no es solo terminológico sino también conceptual, pues mientras que la *amplitud* hace referencia al número de unidades léxicas que conoce un hablante, el *tamaño* está determinado por las conexiones que se establecen entre dichas unidades, es decir, por la cantidad de nodos, que determinan, a su vez, la *organización* del léxico. Esta organización es dinámica, pues continuamente se crean y modifican las conexiones existentes entre las unidades léxicas, a diferencia de lo que sucede con la noción de *profundidad*, que se refiere al conocimiento que se tiene sobre cada unidad. Por tanto, se pasa de una visión estática a otra interactiva del conocimiento léxico (fig. 2.18).

Figura 2.18. Representación del modelo de amplitud y profundidad léxica (izqda.) y de tamaño y organización (dcha.) (Meara y Wolter, 2004, p. 89)



2.4.3.6. El concepto de competencia léxica de Tanaka

La propuesta inicial de Tanaka⁵⁶ (2012), basada en la postura lexicalista de Nation (2001) y en la holística de Daller *et al.* (2007), tiene un desarrollo posterior (Tanaka, 2016) en el que expone su visión de forma más detallada. Para Tanaka (2012), la competencia léxica es “one’s ability to use words *differentially* and *fully*” (p. 2). Se trata de un concepto dicotómico, ya que el uso *diferencial* y *completo* de las palabras hace referencia, respectivamente, a dos habilidades interdependientes: la *(sub)competencia inter-lexical* y la *(sub)competencia intra-lexical*⁵⁷.

La *(sub)competencia interlexical* es la responsable de la organización del conocimiento que tenemos sobre las palabras, mientras que la *intralexical* se encarga de diferenciar los distintos significados que pueda tener una palabra: “The investigation of the interlexical domain reveals what kind of mental thesauruses or organized knowledge we have about words; the study of the intralexical domain accounts for the structure of word meaning” (Tanaka, 2016, p. 3). Según esto, la *(sub)competencia interlexical* organiza las unidades léxicas atendiendo a dos criterios: taxonómico y nocional. Mediante el primero, las palabras se adscriben a campos semánticos en función de los significados que tienen en común y, desde el punto de vista nocional, cada palabra se compone de una serie de rasgos de significado (o semas), entre los cuales algunos serán exclusivos de cada palabra (rasgos distintivos) para poder diferenciarlas entre sí.

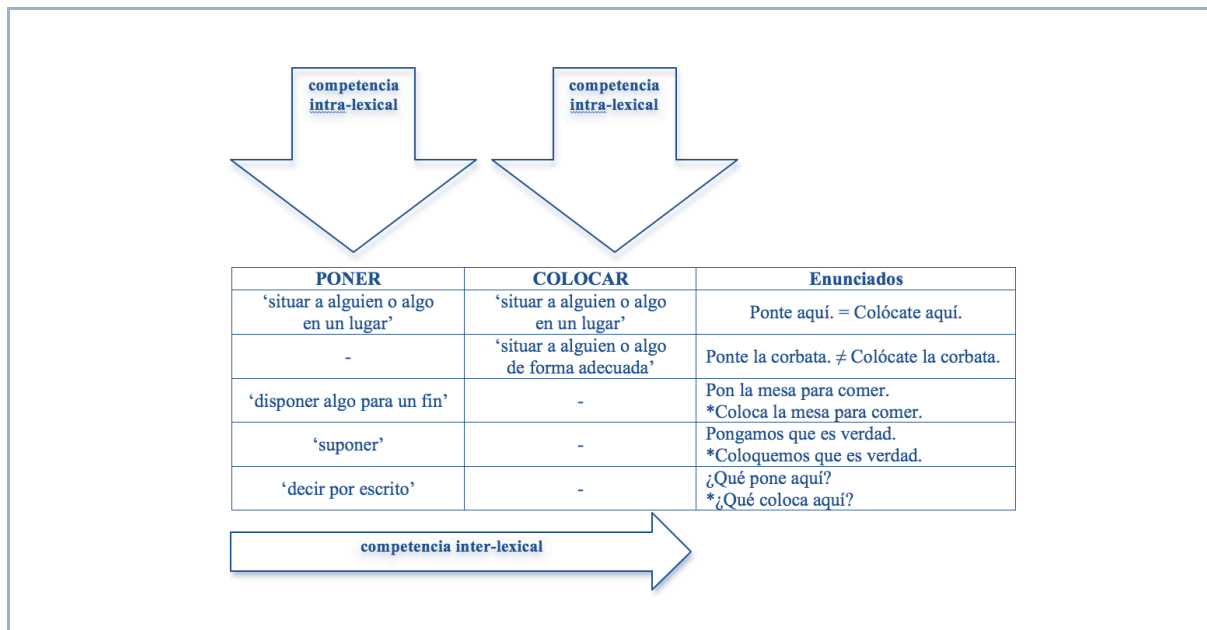
Según esto, por ejemplo, los verbos *poner* y *colocar* pertenecerían a un mismo campo semántico (que denominaremos *LOCALIZACIÓN ESPACIAL*) al compartir el sema ‘situar algo o a alguien en un lugar’. No obstante, aunque compartan este sema, habría otros en los que no coincidirían y, por tanto, ambos verbos no serían intercambiables en todos los contextos (por ejemplo, *poner un examen*, pero no **colocar un examen*). Para que la *(sub)competencia inter-lexical* pueda seleccionar el verbo adecuado para cada enunciado, necesita de la *(sub)competencia intralexical*, que es la responsable de conocer los rasgos de significado (o semas) de cada uno de ellos. En este sentido, según el *DLE*, *colocar* cuenta con cinco acepciones y *poner* tiene más de cuarenta, con lo cual habría muchos contextos en los que el uso del verbo *colocar* no sería adecuado. En definitiva, la *(sub)competencia intralexical* es la habilidad de conocer los rasgos de significado de las palabras, mientras que la *interlexical* se encarga de identificar el rasgo distintivo que diferencia unas palabras de otras para poder ser utilizadas en los contextos adecuados.

⁵⁶ Shigenori Tanaka es profesor de la Universidad de Keio (Japón) y director del Instituto Cocone para la Educación Lingüística, conocido por sus siglas en inglés *CIFLE* (*Cocone Institute for Language Education*). Para más información, consúltese la página web del Instituto (www.cifle.jp).

⁵⁷ Aunque Tanaka se refiere a ellas como *competencias*, consideramos que puede resultar menos confuso para la exposición tratarlas como subcompetencias; sin embargo, para no modificar la propuesta primigenia optamos por escribir el prefijo *sub-* entre paréntesis, ya que se trata de una aportación nuestra.

De manera simbólica, puede representarse el funcionamiento de estas dos (sub)competencias léxicas mediante una relación de direccionalidad (fig. 2.19). La (sub)competencia intralexical presentaría una dirección de arriba abajo para aglutinar todos los semas constitutivos de una palabra. Por su parte, la (sub)competencia interlexical funcionaría de izquierda a derecha para detectar los semas no compartidos, en función de lo cual seleccionaría la palabra adecuada para evitar enunciados inapropiados desde el punto de vista comunicativo.

Figura 2.19. Representación simbólica del funcionamiento de la competencia léxica de Tanaka (2016)



Un elemento esencial en la propuesta de Tanaka (2016) es la polisemia: “the most important issue in discussing lexical competence in a second language revolves around the phenomenon of ‘polysemy’, which deserves careful treatment here” (p. 13). Esto se debe a que afecta de lleno a la (sub)competencia intralexical en el sentido de que a ella corresponde identificar los distintos significados que puede contener una palabra. Si la (sub)competencia intralexical no desempeñara esta función, el hablante tendría dificultades para utilizar adecuadamente una palabra, porque la emplearía como si fuera monosémica (en vez de polisémica) y sería muy probable que no le adjudicase el significado correcto.

Tanaka (2012) también distingue entre una competencia léxica básica y otra extendida⁵⁸. La primera permitiría al hablante utilizar expresiones para poder comunicarse en

⁵⁸ Al igual que indicamos en la nota anterior, consideramos que el carácter recursivo de la terminología que aquí emplea Tanaka no facilita la comprensión de su planteamiento, ya que vuelve a utilizar la expresión *competencia* para referirse a dos niveles o grados de la competencia léxica. Por tanto, creemos que sería más acertado, en aras de una mayor precisión terminológica, hablar de nivel (o grado) básico o extendido de la competencia léxica en vez de competencia básica o extendida.

las situaciones cotidianas de la vida. Estas expresiones tendrían un significado independiente del contexto (serían atemáticas) y por eso Tanaka (2016) denomina dicho significado como *lexical core*: "We will use the term 'lexical' core to refer to context-free meaning" (p. 16). Este significado nuclear sería tan general que abarcaría todos los sentidos que pudiera tener una palabra, de manera que se trataría de expresiones monosémicas: "At the level of lexical core, there is a one-to-one correspondence between form and meaning" (Tanaka, 2016, p. 16). En cambio, la competencia léxica extendida estaría compuesta por palabras dependientes del contexto (temáticas). El hecho de que estas palabras solo aparezcan cuando se esté hablando de un tema específico determina que la competencia léxica extendida sea diferente en cada individuo, ya que estará supeditada a los temas que le interesen.

En síntesis, todos los hablantes tenemos en común una competencia léxica básica, pero diferimos en nuestra competencia léxica extendida. O, dicho de otro modo, todos compartimos el mismo nivel de competencia (básica), que está determinado por el conocimiento y uso que hacemos de expresiones independientes del contexto, pero nos diferenciamos por las expresiones que utilizamos en función del tema (competencia extendida). En este caso, el nivel extendido de la competencia léxica no estará determinado solo por un factor cuantitativo (la cantidad de palabras que conozca un hablante), sino también por un factor cualitativo (las palabras que conozca **en relación a un tema**). Se puede observar en esto la similitud que presenta con el léxico disponible, pero Tanaka no lo menciona.

2.5. LA COMPETENCIA LÉXICA DESDE EL PARADIGMA PSICOLINGÜÍSTICO

Como indican Coltheart *et al.* (2001), el concepto de *lexicón mental* lo introdujo por primera vez en la bibliografía psicolingüística Ann Treismann (1961) en su tesis doctoral, que defendió en la Universidad de Oxford. La imagen que ella tenía del lexicón como un diccionario es la que ha perdurado hasta la actualidad (exceptuando el *enfoque sin lexicón*, que veremos más adelante). Esto se constata en las definiciones que podemos encontrar en los trabajos más recientes (Wulff *et al.*, 2019, p. 686): "The mental lexicon can be thought of as a repository of lexical and conceptual representations, composed of organized networks of semantic, phonological, orthographic, morphological, and other types of information".

Debido a la complejidad conceptual del lexicón mental, todas las propuestas que se han hecho no dejan de ser una simplificación, como indica Aitchison (1994, pp. 36): “they are simplified diagrams which encapsulate crucial features of something that is in reality considerably more complex”. No obstante, pueden resultar muy útiles para formarse una idea aproximada de su funcionamiento. Por tal motivo, han proliferado numerosas metáforas explicativas con el objetivo de hacer más comprensible el concepto (Aitchison, 1994, pp. 30-33): una jaula (Sócrates), una casa del tesoro (Cicerón), un ático (Conan Doyle), una biblioteca (Kant), un plano de metro, una tela de araña, una ciudad, una estructura de un átomo o un ordenador.

En los siguientes apartados vamos a exponer varias propuestas teóricas sobre el lexicón mental. No pretende ser un retrato exhaustivo, ya que los modelos existentes son muy numerosos y variados, y hacer una descripción de todos ellos es una tarea inasumible para el cometido de esta tesis. Nos hemos limitado a presentar algunas de las teorías más recurrentes en la bibliografía especializada con la intención de que sirvan como muestrario representativo de la diversidad de tendencias existentes.

Para una organización sistemática de los modelos, nos parece muy clarificadora la taxonomía de Lehmann (2019), que los clasifica según los siguientes criterios:

- a) *las etapas de acceso al léxico*: si la manera de acceder al léxico consiste en que las unidades alcancen determinados niveles de activación, se trata de *modelos directos*; en cambio, si se trata de un proceso de búsqueda a través de varias fases, son *modelos indirectos*;
- b) *la forma de selección del léxico*: si las unidades léxicas se seleccionan según el nivel más alto de activación de todos los que se activan simultáneamente, son *modelos en paralelo*, pero si se van descartando las unidades hasta encontrar la adecuada, son *modelos seriales*;
- c) *la relación entre los componentes*: aquí se diferencia entre los modelos que consideran que los distintos componentes del lexicón funcionan de manera simultánea, produciéndose trasvases de información entre ellos (*modelos globales*), y aquellos en los que los componentes son autónomos y cada proceso empieza cuando finaliza el anterior (*modelos modulares*).

Junto a estos criterios, también nos resulta bastante útil el de Bender de Sousa y Gabriel (2015), que diferencian los modelos según el número de almacenes que tengan para las

unidades léxicas: “In this paper, we explore different mental lexicon architectures, covering three approaches: the multiple lexicons view, the single lexicon view and the no-lexicon view” (p. 339). Por su carácter simplificador, esta es la taxonomía que vamos a seguir en nuestra exposición, de modo que agruparemos los modelos bajo tres perspectivas (un solo lexicón, múltiples lexicones y sin lexicón) y, dentro de estas, las ordenaremos cronológicamente. En la tabla 2.21 exponemos los modelos según las clasificaciones de Lehmann (2019) y Bender de Sousa y Gabriel (2015).

Tabla 2.21. Clasificación de los modelos sobre el lexicón mental

Modelos	Acceso al léxico		Selección léxica		Conexión entre etapas		Cantidad de lexicones		
	Directo	Indirecto	Paralelo	Serial	Modular	Global	Uno	Varios	Ninguno
Treisman (1961)	✓		✓		✓		✓		
Morton (1969)	✓		✓		✓		✓		
Marslen-Wilson (1973)									
Foster (1976)				✓					
Fodor (1983)					✓			✓	
Aitchison (1987)								✓	
Levelt (1989)									
Seidenberg y McClelland (1989)									✓
Bates y Goodman (1997)									✓
Pullvermüller (1999)									✓
Jackendoff (2000)	✓		✓			✓		✓	
Wray (2002)								✓	
Dilkina <i>et al.</i> (2008)									✓
Elman (2004, 2009)									✓

2.5.1. LA PERSPECTIVA DE UN SOLO LEXICÓN

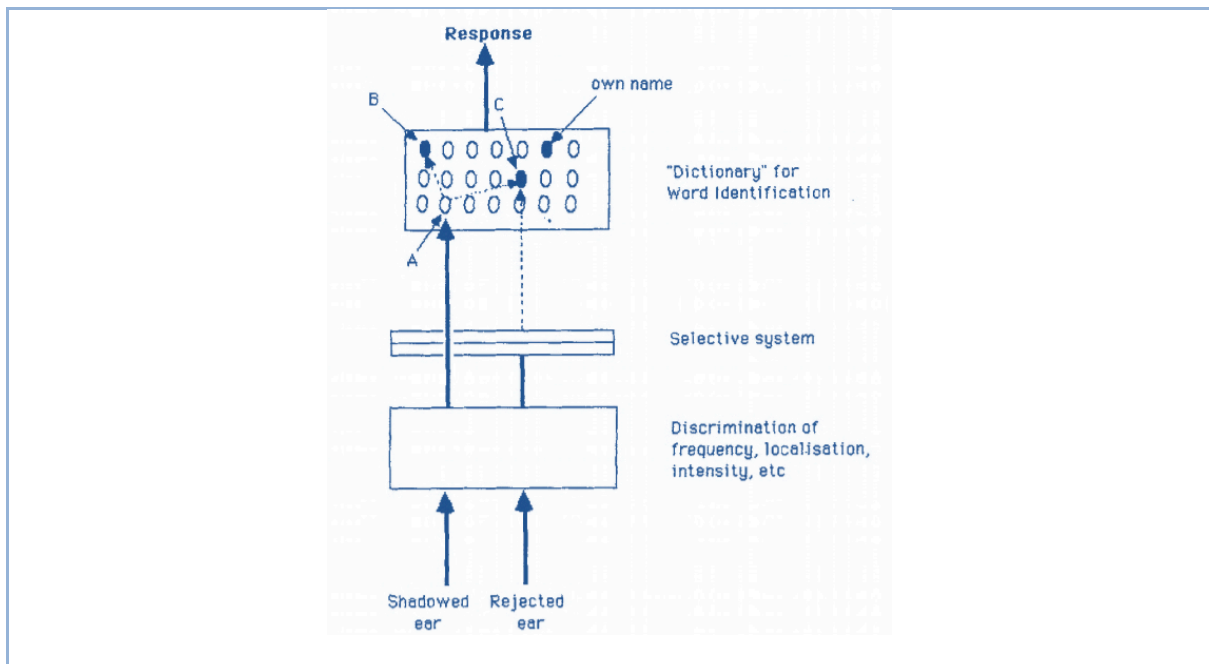
2.5.1.1. El modelo de Treisman

Como hemos indicado anteriormente, a Treisman (1961) se debe el concepto de *lexicón mental*: “There is a single channel for recognising words, presumably comprising the matching of signals with some kind of **dictionary**” [...] some of whose units have their thresholds for activation permanently or temporarily lowered” (p. 210). Aunque el término que utiliza es *diccionario* (y no *lexicón*), en sus palabras se puede apreciar que solo se trata de diferencias terminológicas, pues en lo conceptual coinciden plenamente.

En la representación gráfica de su modelo (fig. 2.20) se puede observar que se compone de tres fases. En la primera se discriminan los estímulos, tras lo cual son seleccionados en un sistema selectivo que activará con más intensidad las palabras del lexicón que cumplan los requisitos de dicho sistema. La activación de unas unidades (representadas en color oscuro en la figura) implica la inhibición de otras (en blanco en la figura) hasta que se identifica la palabra

correcta. A pesar de su simplicidad, la esencia de este modelo ha servido a muchos autores posteriores como la base sobre la que han sustentado sus propuestas teóricas.

Figura 2.20. Modelo de lexicón mental de Treisman (1961, p. 211)



2.5.1.2. El modelo del logogén de Morton

El modelo de Morton (1969) es el primero que intenta explicar cómo se generan las palabras, de ahí su nombre, proveniente de la combinación de los términos griegos *logos* ('palabra') y *génesis* ('origen'). Como mostramos en la figura 2.21, se trata de un dispositivo formado por cinco mecanismos: análisis auditivo, análisis visual, sistema cognitivo, sistema logogén y *buffer*⁵⁹ de respuesta. El sistema cognitivo es una base de datos con información semántica y contextual que se combina con la información visual y auditiva en el sistema logogén. Este es el mecanismo más importante, ya que en él se encuentran los logogenes⁶⁰, que son "unidades neuronales" encargadas de seleccionar las palabras cuando la información visual, auditiva y semántica alcanza los niveles de activación necesarios. Las palabras seleccionadas se trasladan al *buffer* de respuesta, donde se confirmará su idoneidad (mediante el bucle de *ensayo*) y serán finalmente convertidas en estímulo de salida gráfico o sonoro (*respuesta*).

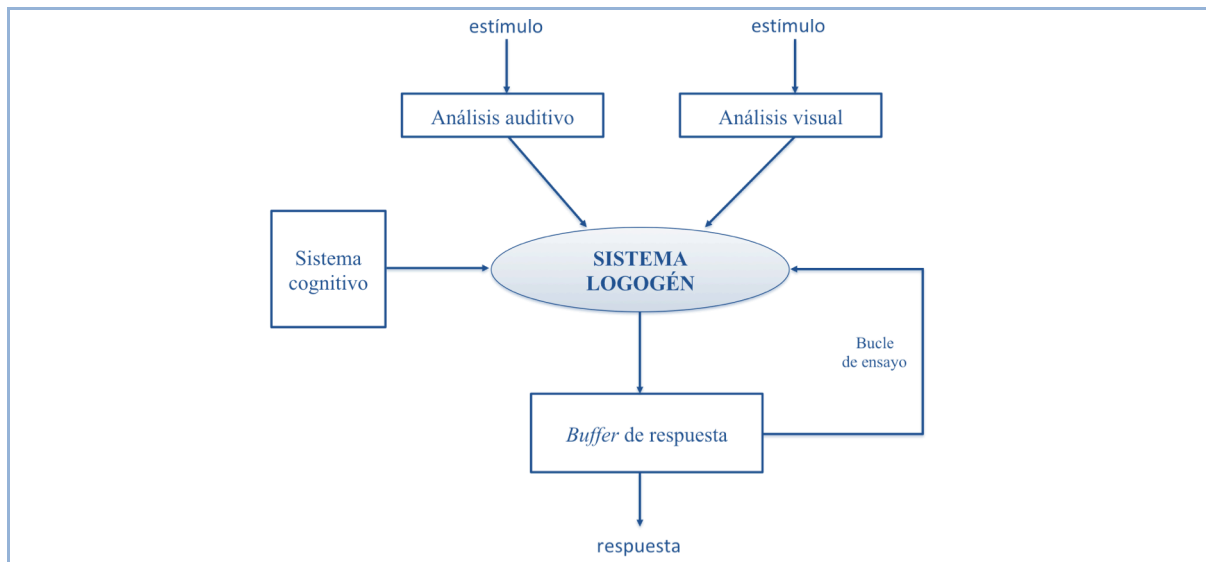
Aunque Morton (1969) presenta los sistemas de procesamiento auditivo y visual como mecanismos independientes, Emmorey y Fromkin (1988) encontraron fuertes conexiones entre ellos en una investigación con informantes afásicos. Además de esto, también se le ha criticado la

⁵⁹ La expresión *buffer* es muy frecuente en informática y se emplea para designar una memoria de almacenamiento temporal de información.

⁶⁰ Hay un logogén para cada palabra.

simplicidad del sistema de respuesta, que debería contar con diversas rutas (escrita y hablada), así como la dificultad de definir los sistemas de activación de los logogenes y la falta de datos sobre por qué las palabras menos frecuentes se activan de igual modo que las más frecuentes (Lehmann, 2019).

Figura 2.21. Representación gráfica del Modelo logogén de Morton (1969)



2.5.2. LA PERSPECTIVA DE MÚLTIPLES LEXICONES

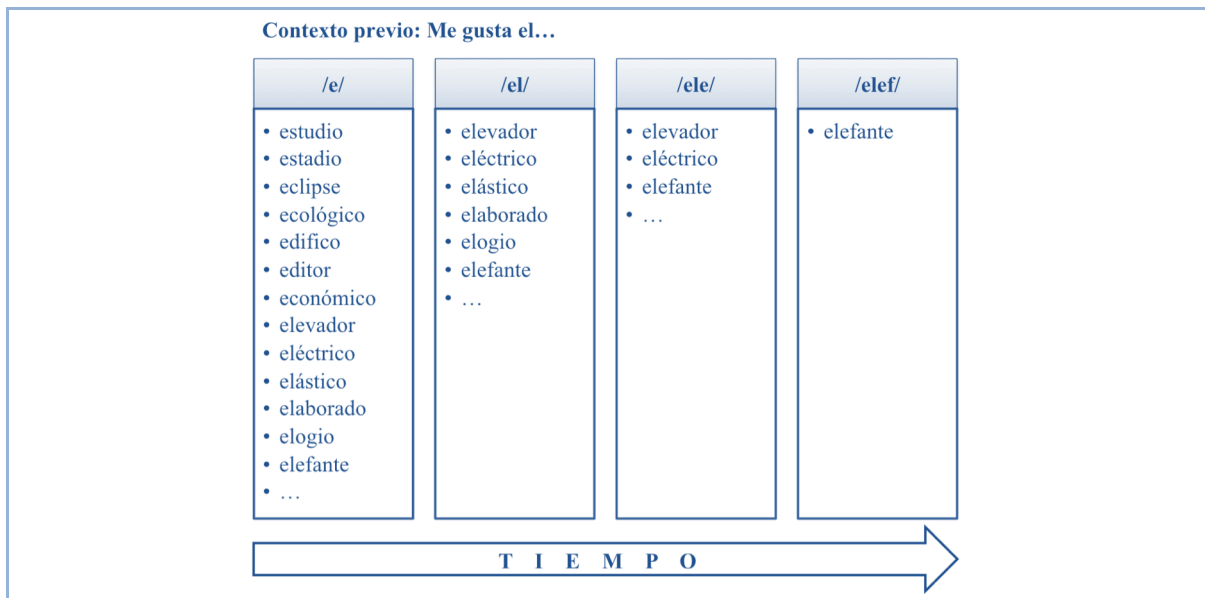
2.5.2.1. El modelo de cohorte de Marslen-Wilson

El modelo de Marslen-Wilson (1973) es una propuesta de procesamiento del léxico basada en la existencia de un sistema auditivo de reconocimiento de palabras. Este sistema procesaría cada palabra como una secuencia de fonemas que va activando todas las unidades léxicas del lexicón que comienzan por dichos fonemas (cohorte). A medida que la cohorte se va ampliando, se va reduciendo el número de palabras candidatas hasta llegar a un punto en el que se selecciona la palabra correcta. Al momento en el que se reconoce la palabra se le denomina *punto de unicidad* (*uniqueness point*) y habitualmente coincide con la cadena de fonemas que solo se da en una palabra, aunque también puede concurrir información de carácter semántico, prosódico (la posición del acento), sintáctico (las palabras previas) o de frecuencia de uso para garantizar que la elección es la adecuada.

Siguiendo el ejemplo de Singleton (1999, p. 92), si tuviéramos que procesar la palabra *elefante* en la secuencia *Me gusta el elefante* (fig. 2.22), el punto de unicidad estaría en el fonema /f/ porque la cohorte /elef/ ha restringido las innumerables posibilidades léxicas a prácticamente una sola (*elefante*). Sin embargo, para asegurar que es la palabra correcta (y no *elefanta*, *elefantes*,

elefantino o *elefantiásico*, por ejemplo), se contrasta dicha cohorte con otro tipo de información, en función de lo cual se descartaría *elefanta* y *elefantes* por razones sintácticas (pues deberían ir precedidas por los determinantes *la* y *los*) y *elefantino* y *elefantiásico*, además, por razones prosódicas (la posición de su acento no coincide con la de *elefante*).

Figura 2.22. Representación gráfica del Modelo de cohorte de Marslen-Wilson (1973)



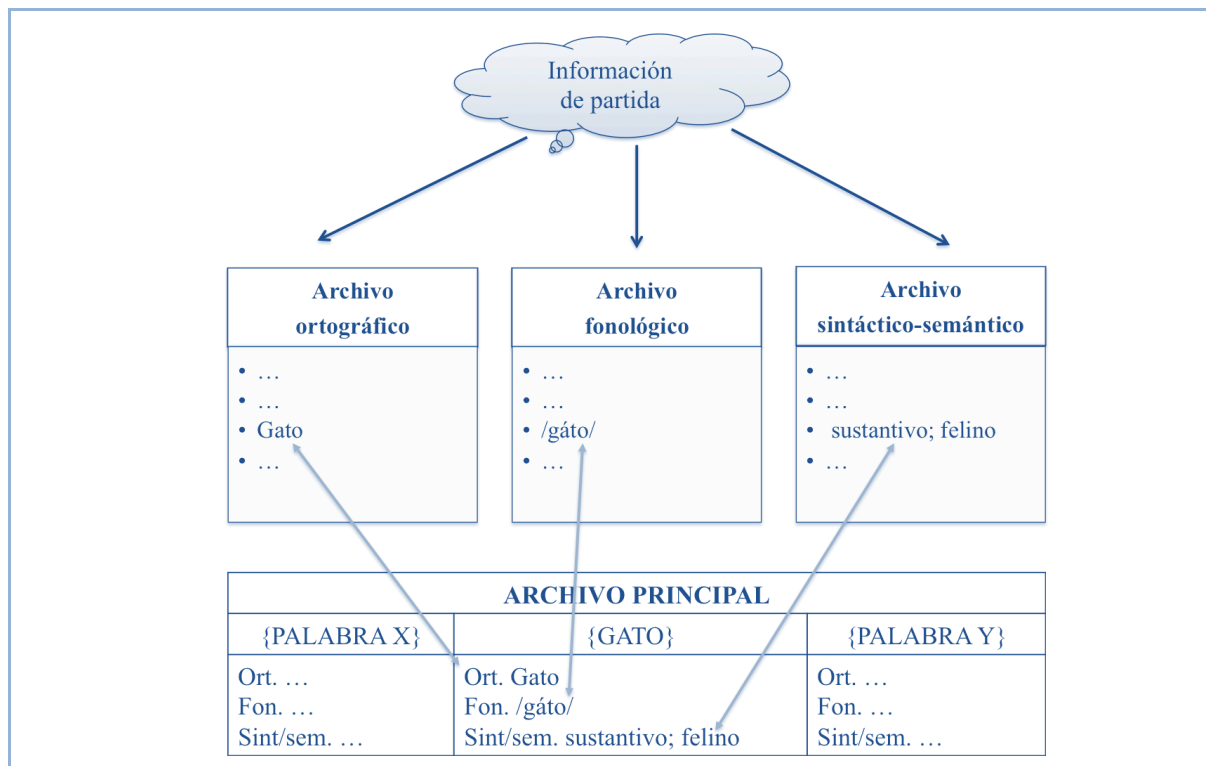
A este modelo se le ha criticado el elevado coste que requiere todo el mecanismo de procesamiento (Aitchison, 1987, pp. 217-218). Por un lado, se activa una ingente cantidad de palabras innecesarias, ya que Marslen-Wilson (1973) no propone ningún mecanismo restrictivo previo al punto de unicidad. Asimismo, para poder realizar la selección correcta, todo el proceso debe hacerse de forma muy rápida. Teniendo en cuenta la gran cantidad de información que hay que manejar en tan poco tiempo, parece que Marslen-Wilson considera su modelo infalible, pues no propone ningún mecanismo corrector para aquellos casos en los que se produzca algún error en la elección de la cohorte, que implicaría que la palabra elegida no sería la requerida por la situación comunicativa. Aunque no contemple esta posibilidad, la experiencia nos demuestra que este tipo de errores sí se dan en las conversaciones cotidianas.

2.5.2.2. El modelo de búsqueda en serie de Foster

Foster (1976) recurre a la analogía con la biblioteca para explicar su modelo. Cuando se busca un libro es frecuente que la única información que se conozca sea el título o el nombre del autor, pero no la signatura, con lo cual hay que consultar el catálogo de la

biblioteca para obtener la información necesaria que nos permita encontrar su ubicación. De este mismo modo se produciría el acceso al léxico.

Figura 2.23. Representación gráfica del Modelo de búsqueda en serie de Foster (1976)



Como ilustramos en la figura 2.23, en primer lugar, según la información de la que dispusiéramos (ortográfica, fonológica o sintáctico-semántica), comenzaríamos la búsqueda por el archivo periférico correspondiente. Son listas de entradas léxicas organizadas por frecuencia de uso. Disponen de un indicador que remite a un archivo principal, en el que se encuentran todas las palabras con cada uno de sus rasgos (ortográficos, fonológicos y sintáctico-semánticos). Una vez que creamos haber encontrado la palabra que estamos buscando, su indicador asociado nos llevará al catálogo principal, en el que podremos comprobar si la elección ha sido correcta mediante referencias cruzadas con los archivos periféricos. Si la elección ha sido correcta, el proceso termina, pero si no es la palabra que estamos buscando, se continúa la búsqueda.

2.5.2.3. La teoría modular de Fodor

La teoría de Jerry Fodor (1983) sostiene que el cerebro humano está organizado en módulos, es decir, en áreas especializadas en funciones específicas. Se compone de un módulo central (el sistema cognitivo general) y seis módulos de entrada (visión, audición,

tacto, gusto, olfato y lenguaje) que se encargan de procesar la información del exterior. El sistema cognitivo central se diferencia de los módulos de entrada en dos aspectos esenciales: no tiene un dominio específico ni está encapsulado. Esto implica, en el primer caso, que no está especializado en manejar un tipo de información determinada, sino que trabaja con toda clase de datos y, en el segundo, que es permeable a la información recibida por todos los módulos de entrada. Este funcionamiento se justifica por el hecho de que la misión del sistema cognitivo central es coordinar todos los procesos una vez que le envían los datos. No obstante, Fodor (1983) sostiene que este módulo central es difícil de analizar y describir científicamente y se centra en los de entrada, especialmente en el lingüístico. Por su parte, los módulos de entrada se caracterizan por los siguientes rasgos:

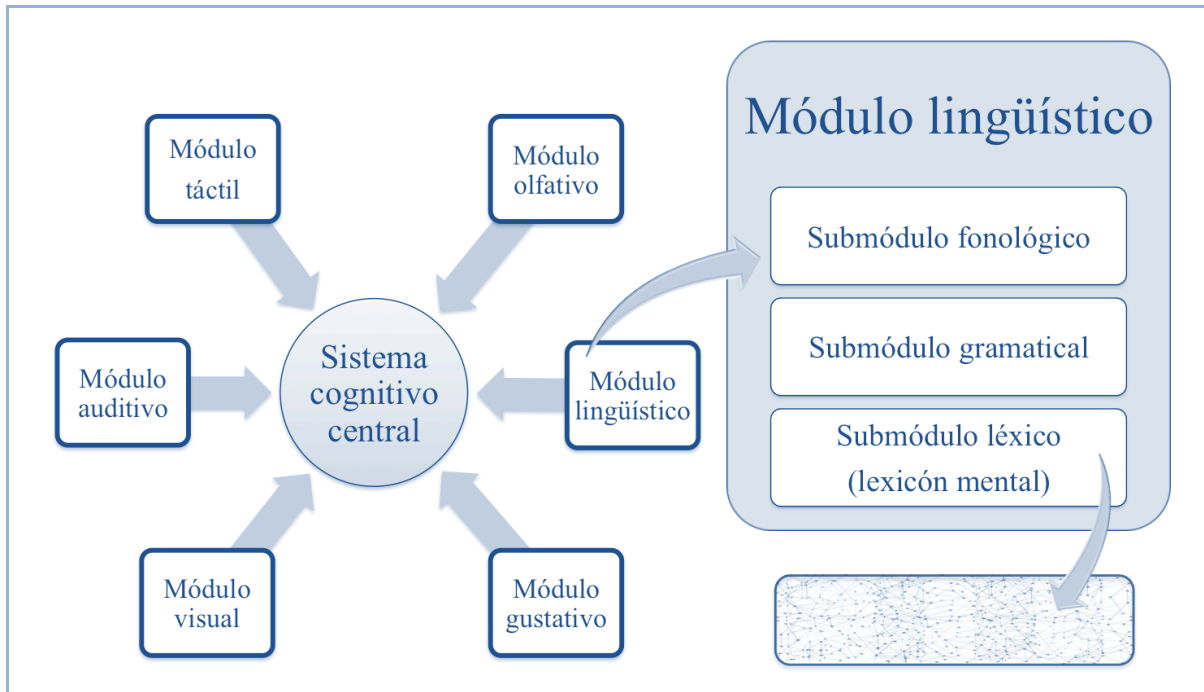
- Encapsulación informativa: los módulos están protegidos de cualquier interferencia ajena a su funcionamiento habitual.
- Inconsciencia: es difícil o imposible hacerse una idea del funcionamiento interno de los módulos.
- Velocidad: procesan la información muy rápido.
- Salidas superficiales: la información de salida es muy limitada ya que no proporcionan datos sobre los procesos que han hecho posible dicha información.
- Activación obligatoria: se activan cuando reciben los estímulos para los que están especializados.
- Ontogénicamente universales: se desarrollan de una forma específica.
- Localización: están mediados por sistemas neuronales.
- Patológicamente universales: se estropean de una forma característica que afecta a todo el sistema.
- Dominio específico: trabajan exclusivamente con un tipo de información.

Si trasladamos estas características al módulo del lenguaje, la propuesta de Fodor (1983) rompe con la tradición investigadora que defiende la existencia de innumerables conexiones entre las unidades léxicas. En lugar de esto, la estructura del módulo lingüístico está compuesta por submódulos especializados en cada tipo de estímulo (gramatical, léxico, fonológico⁶¹), pero no interactúan entre ellos (fig. 2.24). Debido al carácter encapsulado de los módulos, ni el conocimiento del mundo ni la información

⁶¹ Puesto que Fodor considera el módulo del lenguaje como un procesador exclusivamente formal en el que el significado no está presente, no existe ningún submódulo semántico.

contextual afectan al procesamiento lingüístico; solo intervienen cuando se ha completado el proceso mediante la intervención del sistema cognitivo central.

Figura 2.24. Representación gráfica del Modelo modular y del lexicón mental de Fodor (1983)



Por lo que respecta al submódulo léxico, aunque resulta casi imposible hacerse una idea precisa de su funcionamiento (rasgo de la inconsciencia), Fodor (1983) supone que se debe de parecer a un grafo en el que los ítems léxicos son nodos interconectados con otros nodos que forman una malla de conexiones. Los nodos se activarían cuando los estímulos alcanzasen un umbral determinado.

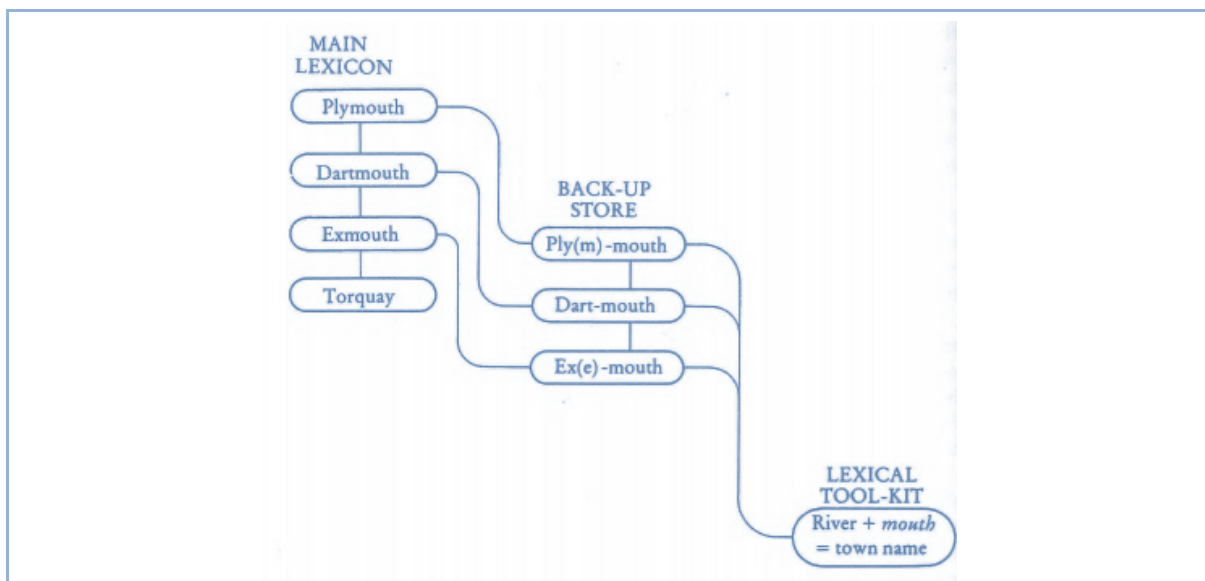
A pesar de que el modelo ha contado con una amplia difusión en el ámbito psicolingüístico, donde se ha tomado como punto de partida para muchas investigaciones, no ha estado exento de críticas. Las más recurrentes se han centrado en el hecho de que el conocimiento general y el contexto no influyen en el procesamiento del lenguaje. (Singleton, 1999), así como en la ausencia de interacción entre la pragmática y la semántica (Asher y Pustejovsky, 2000)

2.5.2.4. El modelo de lexicón mental de Aitchison

La propuesta de lexicón mental de Jean Aitchison (1987) es una síntesis del estado de las investigaciones realizadas hasta la fecha, entre las que selecciona los planteamientos con una justificación empírica más sólida. Debido a ello, puede decirse que su propuesta se caracteriza por el sincretismo, pues consigue imbricar teorías que hasta la fecha resultaban incompatibles (modularidad y conexionismo, por ejemplo) convirtiendo su modelo en un punto de partida tremendamente iluminador sobre las cuestiones que habría que abordar en el futuro. También es distintivo en su obra, marcada por un propósito eminentemente didáctico, el empleo de abundantes metáforas y analogías con la finalidad de facilitar la comprensión de conceptos complejos.

Considera que en el lexicón las palabras se almacenan como un todo unitario y no descompuestas en morfemas; sin embargo, los resultados de diversas investigaciones mostraron la incidencia de los afijos en la selección léxica, lo que le lleva a concluir que detrás del lexicón debe de haber un *almacén (back-up store)* donde se guardan los afijos derivativos de las palabras⁶² y en el que también hay una caja de herramientas léxicas (*lexical tool-kit*) que permite la creación de palabras nuevas (fig. 2.25). Esto implica que existirían tres procesos de acceso al léxico: directo (como unidades no compuestas de partes), mediante la descomposición de sus elementos (en el almacén) y mediante la combinación de elementos para crear nuevas palabras (mediante la caja de herramientas).

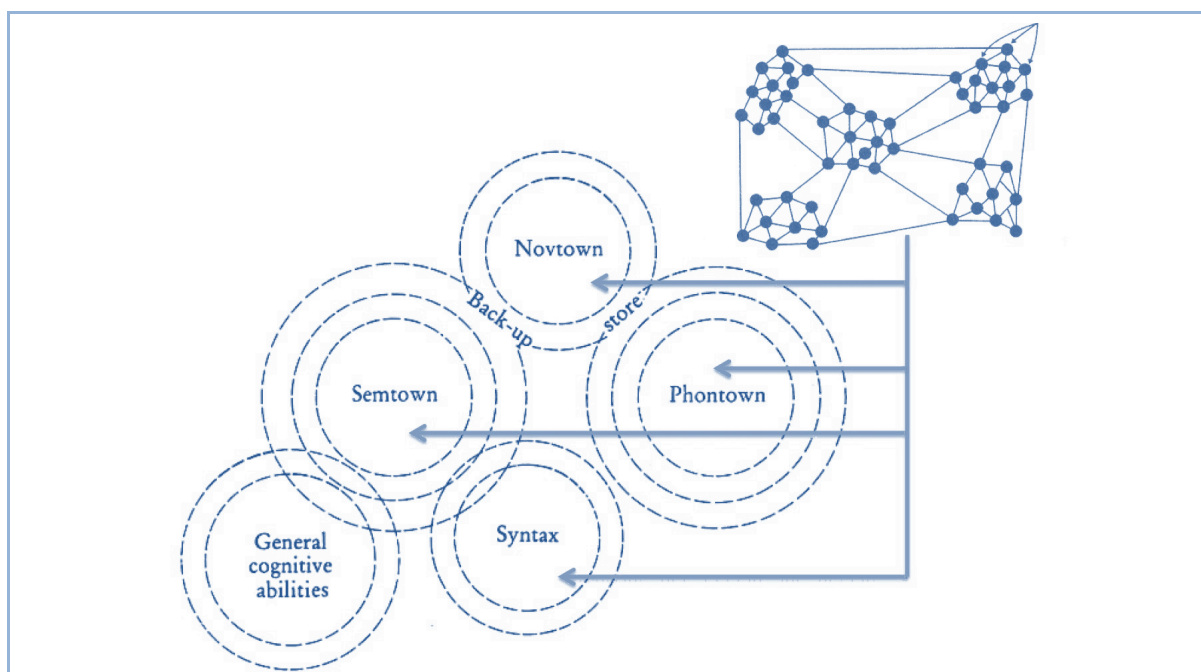
Figura 2.25. Representación esquemática de los procesos de acceso al léxico de Aitchison (1987, p. 132)



⁶² Los flexivos se actualizan directamente sobre la base léxica en el transcurso de la conversación.

Siguiendo en la línea de su explicación metafórica, la estructura y funcionamiento del lexicón serían análogos a un mapa en el que se muestra la vista aérea de varias ciudades colindantes (fig. 2.26). Dos de ellas (*Semtown* y *Syntax*) conformarían el componente semántico-sintáctico, y otra (*Phontown*), el fonológico. Estos componentes, que son los más importantes del lexicón, están unidos por otra ciudad en la que se descomponen y crean palabras (*Novtown*). Las conexiones entre las distintas ciudades las representa mediante un complejo entramado de túneles, que son más o menos anchos y más o menos largos según lo directo y habitual que sea el vínculo entre las palabras. A su vez, en las ciudades viven personas, que entablan relaciones sociales con otras de su misma ciudad o de otras. Las personas simbolizan para Aitchison (1987, p. 228) las palabras⁶³, que también se relacionan con otras de otros módulos del lexicón: “Each ‘lexical town’ will contain numerous clumps of words with strong ties to one another”⁶⁴.

Figura 2.26. Representación metafórica de los componentes del lexicón de Aitchison mediante el plano de varias ciudades y sus habitantes (Aitchison, 1987, pp. 227-228)



⁶³ Las representamos en la figura 2.26 mediante el haz de relaciones del margen superior derecho, que, por limitaciones de espacio, no hemos podido incluir en cada una de las ciudades, que es donde deben estar según la metáfora de Aitchison; no obstante, indicamos la ubicación correspondiente mediante flechas.

⁶⁴ No nos parece muy afortunada la analogía de las personas con las palabras, ya que si trasladamos este paralelismo al mundo lingüístico, entendemos que la “ciudad fónica”, por ejemplo, estaría habitada por fonemas, que no pueden considerarse “personas” (=palabras), sino solo partes de ellas. Si bien es cierto que en el capítulo tercero deja claro que un modelo de cualquier objeto (a diferencia de una réplica) no pretende reproducir fielmente el original, el símil con las personas nos resulta más confuso que clarificador. No obstante, la idea subyacente se entiende perfectamente: cada módulo del lexicón se compone de unidades que se relacionan entre sí.

Por lo que respecta al significado de las palabras, plantea la dicotomía sobre el significado fijo/difuso. La primera postura se basa en la idea de que todas las palabras tienen un significado nuclear (imprescindible) y otros periféricos (accesorios) procedentes del conocimiento enciclopédico. Sin embargo, esto encierra el problema de determinar qué elementos constituyen ese significado nuclear inamovible y cuáles proceden de nuestro conocimiento del mundo. Aunque existen palabras con un significado fijo porque podemos identificar una serie de rasgos necesarios y suficientes, la mayoría de ellas no funcionan así. Aitchison (1987) considera, por tanto, que el rasgo semántico esencial de las palabras es que su significado es difuso. Si bien esto podría dificultar la comunicación entre las personas al carecer de un significado léxico unívoco, Aitchison (1987) afirma que los hablantes tendemos a representar conceptualmente la realidad de manera similar porque solemos utilizar las mismas palabras para ello, es decir, nos manejamos con prototipos (cfr. supra § 2.3.1.5). Mediante estos se resolvería el problema de la ausencia de un significado fijo para las palabras, ya que no sería necesario, pues bastaría con que contuviera alguno de los rasgos prototípicos.

Finalmente, describimos a continuación el listado de diecinueve criterios que propone Aitchison (1987) en torno a cuatro elementos configuradores de su modelo de lexicón (las unidades, el diseño, el procesamiento y el carácter innovador). Aunque puede parecer mucha información, constituye la síntesis que recoge los aspectos esenciales de su teoría, aparte de haber supuesto el referente para muchos estudios sobre el tema.

- *Las unidades*
 - Palabras: el lexicón contiene palabras completas.
 - Significado frente a sonido: las palabras son una realidad con dos caras separables (significado y gramática por un lado y, por el otro, estructura fónica).
 - Análisis léxico: las características de las palabras identificadas en el análisis constituyen la base de su relación con otras palabras.
 - Tipos de análisis: se analiza el significado, la categoría gramatical y la estructura morfológica y fonológica de las palabras.
- *El diseño*
 - Organización modular: el lexicón se compone de un módulo semántico-sintáctico y de otro fonológico, que se unen a un componente subsidiario, la caja de herramientas, que contiene los mecanismos para crear palabras nuevas. El elemento que sirve de enlace entre ambos es el almacén, en el que se muestran las partes de las que se compone la palabra.

- Módulos superpuestos: los módulos no solo carecen de fronteras rígidas, sino que se superponen, incluso sobre las habilidades cognitivas generales.
- Redes de conexiones: cada módulo es una red de redes y también hay conexiones entre redes.
- Estructura fluida: aunque muchas conexiones son duraderas, lo importante es que constantemente se crean nuevas y desaparecen viejas.
- Organización mixta: el módulo semántico-sintáctico está preparado para la producción y el módulo fónico está preparado para la comprensión
- *El procesamiento*
 - Puntos de entrada: bien por vía semántica (producción) o acústica (comprensión).
 - Procesamiento paralelo: se activan a la vez muchas conexiones.
 - Activación interactiva: un nodo que ha sido activado activa, a su vez, a otros.
 - Excitación e inhibición: en el proceso de selección léxica alternan los mecanismos de activación e inhibición de palabras hasta dar con la que se busca.
 - Estrechamiento: al principio se activan muchas palabras, pero van disminuyendo hasta elegir la correcta.
- *El carácter innovador*
 - Exploración sin término: las conexiones que se pueden activar son infinitas.
 - Segmentación adicional: las palabras se pueden analizar en sus componentes.
 - Palabra de nueva creación: se pueden crear palabras infinitas gracias al almacén y a la caja de herramientas.

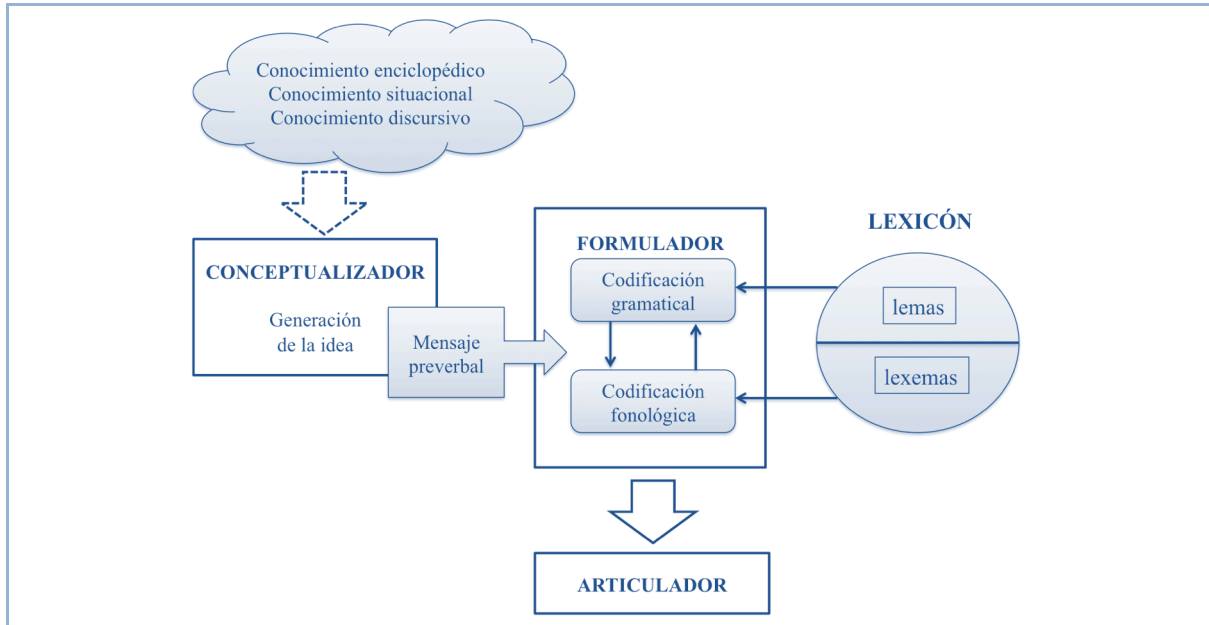
2.5.2.5. El modelo del cianotipo⁶⁵ de Levelt

La propuesta de Levelt (1989) se integra en su modelo teórico sobre la producción del lenguaje oral, que se compone de tres componentes: conceptualizador, codificador lingüístico (o formulador) y articulador (fig. 2.27). Mediante el conceptualizador, el hablante genera el *mensaje preverbal*, que es el concepto, la idea que quiere transmitir. Lo hace mediante operaciones conceptuales que tienen en cuenta la información sobre el mundo (conocimiento enciclopédico), la situación comunicativa (conocimiento situacional) y el estilo apropiado (conocimiento discursivo). El siguiente componente (el formulador) transforma el mensaje preverbal en expresiones lingüísticas mediante la codificación gramatical y la fonológica.

⁶⁵ En la versión original, Levelt denomina a su modelo *blueprint*. Con este término (que se traduciría literalmente como *impresión azul*) se designaba a las copias obtenidas de las primeras fotografías. Recibe su nombre por el color azul de la copia (no olvidemos que en español el color azul verdoso es el cian). Debido a que su uso se extendió para hacer copias de planos arquitectónicos, la palabra *blueprint* se ha venido traduciendo al español como *plano*, *prototipo* o *proyecto* (también tiene este significado en inglés). Levelt escoge esta palabra porque concibe su modelo como un prototipo (o plano) del funcionamiento de la lengua oral.

Para la primera, el hablante necesita acceder primero a los lemas de las palabras y luego, a los lexemas de las mismas⁶⁶, que constituyen el lexicón. Finalmente, el articulador genera los movimientos musculares necesarios para producir el habla.

Figura 2.27. Representación gráfica del Modelo del cianotipo de Levelt (1989)



Para Levelt (1989), el lexicón es la pieza fundamental en su modelo, ya que le atribuye el rol de mediador entre la fase de conceptualización y formulación lingüística: “the lexicon is an essential mediator between conceptualization and grammatical-phonological formulation, supporting the much debated concept of interpenetrating lexis and grammar” (p. 181). Este planteamiento, al que denomina *hipótesis léxica*, se fundamenta en el hecho de que para poder formular los conceptos, el hablante necesita recurrir a dos tipos de conocimiento sobre las palabras: el semántico y gramatical (el lema de la palabra) y el fonológico (el lexema de la palabra).

2.5.2.6. La modularidad representacional de Jackendoff

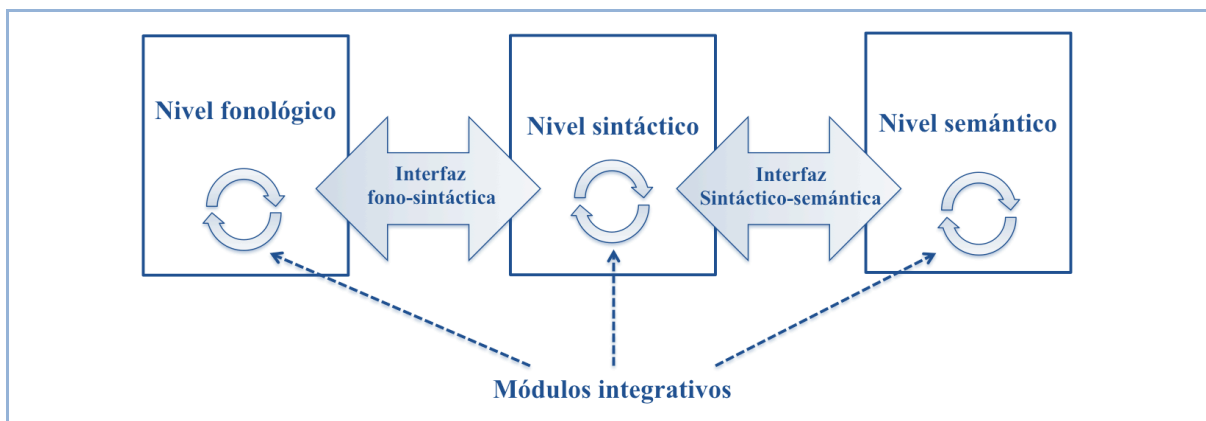
Jackendoff (2000) construye su modelo partiendo del rechazo a la encapsulación informativa y a la especificidad modular propuestas por Fodor (1983), ya que considera que es imposible percibir el mundo y responder de manera adecuada a sus estímulos sin que los módulos puedan intercambiar información. Por tanto, su propósito es dotar de una estructura interna a los módulos, que para Fodor (1983) resultaban indiscifrables. No obstante,

⁶⁶ Levelt utiliza estos términos con un sentido particular, diferente al que tienen habitualmente en el ámbito lingüístico. Así, el *lema* está constituido por la información semántica y gramatical de la palabra, mientras que el *lexema* se refiere a la información fonológica.

Jackendoff (2000) no se opone por completo a la idea de modularidad de Fodor (1983), sino que propone dos tipos de módulos nuevos⁶⁷: integrativos e interfaz.

Los primeros actúan en el interior de cada nivel lingüístico y su misión es componer estructuras completas a partir de sus componentes (v. g. construir una oración combinando varias unidades léxicas). Los módulos interfaz conectan los niveles lingüísticos para combinar las unidades necesarias que permitan crear una estructura mayor. Esto supone, por ejemplo, que cuando se activa un ítem léxico, también se activa su fonología, sintaxis y semántica, debido a la intervención de los módulos interfaz (fig. 2.28).

Figura 2.28. Representación gráfica de los módulos interfaz e integrativos de Jackendoff (2000)



2.5.2.7. El lexicón de distribución heteromórfica de Wray

El objetivo esencial de Alison Wray (2002) es encontrar un modelo que supere las limitaciones de los enfoques analíticos y holísticos, que se basan en la palabra y en las secuencias léxicas como unidades del lexicón, respectivamente. Según ella, no habría un único lexicón sino cinco:

- *gramatical*: se compone de unidades que, al combinarse con otras, permiten obtener unidades informativas y discursivas de mayor alcance;
- *referencial*: está formado por unidades que designan realidades extralingüísticas, ya sean concretas o abstractas;
- *interaccional*: las unidades que lo conforman tienen una finalidad discursiva más que informativa, es decir, su preferencia está en la forma en que se produce el intercambio comunicativo y no en la transmisión de información;

⁶⁷ En sentido estricto, se trataría de submódulos, ya que operan en el módulo lingüístico; en cualquier caso, son procesos mentales.

- *memorístico*: lo componen unidades que han sido memorizadas deliberadamente con una finalidad tanto informativa (que es la más habitual) como discursiva;
- *reflexivo*: se trata de expresiones (habitualmente interjectivas) que se utilizan como respuestas automáticas ante un estímulo⁶⁸.

A su vez, cada uno de estos lexicones estaría compuesto por tres unidades⁶⁹: simples, complejas y secuencias léxicas. Las unidades simples (o *morphemes* en la versión original) son aquellas que el hablante ha interiorizado como un bloque unitario. Habitualmente se trata de palabras formadas por un solo morfema, con independencia de su categoría lingüística (v.g. *sol, bien, no, yo, etc.*), pero también englobaría otras polimorfemáticas (v. g. *porque, aunque, adiós, etc.*) que el hablante ha interiorizado como si se tratasen de un bloque unitario y de las que habitualmente desconoce su estructura interna, a menos que disponga de los conocimientos etimológicos o morfológicos pertinentes. A diferencia de las anteriores, las unidades complejas (o *formulaic words*) las percibe el hablante como un elemento del que es capaz de distinguir sus componentes constitutivos, que conforman una unidad de significado basado en los significados de cada uno de sus componentes. A esta clase pertenecerían tanto las variantes flexivas (v. g. *niños, profesora, etc.*) como formas derivadas, compuestas y parasintéticas (v. g. *descuidar, pintaúñas, paracaidista, etc.*). Por último, las secuencias léxicas (o *formulaic word string units*) son estructuras formadas por varias palabras cuyo significado es convencional y normalmente no se puede deducir de los significados de las palabras que forman la secuencia (v. g. *de acuerdo, por mi parte, desde luego, etc.*).

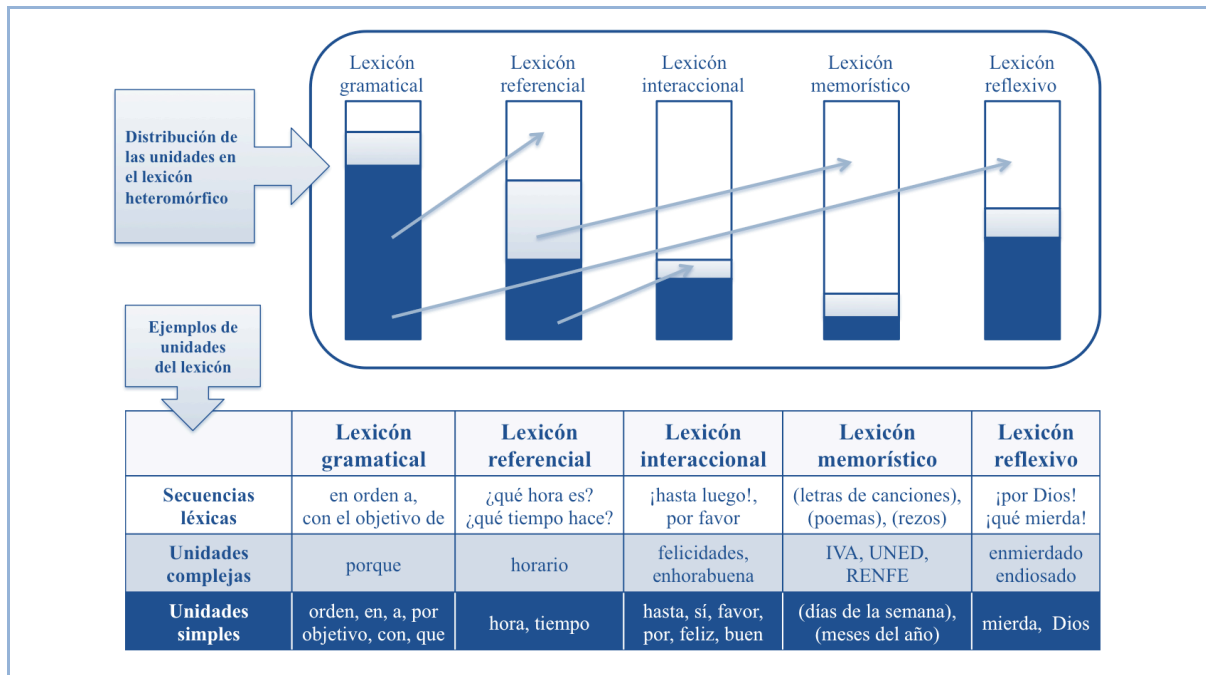
Como hemos indicado antes, estos tres tipos de unidades están presentes en cada uno de los lexicones. En la figura 2.29 representamos esquemáticamente su organización: las unidades simples aparecen en azul oscuro; las unidades complejas, en azul claro; y las

⁶⁸ Nos parece oportuno puntualizar el significado del término *reflexivo*, ya que evoca el proceso de reflexionar, es decir, ‘pensar en algo con detenimiento’, con lo cual estaría contradiciendo la explicación dada; sin embargo, aquí hay que interpretarlo con el sentido de su primera acepción del diccionario: ‘que refleja o reflecta’. Por tanto, aquí *reflexivo* es sinónimo de *reflejo*. Con esto consideramos que queda resuelta la ambigüedad interpretativa que pueda surgir.

⁶⁹ Conviene hacer algunas aclaraciones sobre la terminología que utilizamos para referirnos a las unidades, porque difiere de la propuesta de Wray (2002). Ella considera que los lexicones se componen de *morfemas, palabras formulaicas y cadenas formulaicas*. No obstante, debido a que su modelo está basado en la lengua inglesa, no existe una correspondencia exacta entre las unidades léxicas que utiliza como ejemplos en inglés y sus respectivas traducciones al español. Por ejemplo, *towards* y *maybe* las cataloga como palabras formulaicas, pero sus equivalentes españolas (*hacia* y *quizás*) serían morfemas, según su clasificación. Respetando el fondo de su teoría, hemos considerado oportuno cambiar la forma de designar cada unidad para evitar ambigüedades. A continuación, indicamos las equivalencias entre los términos, cuya versión original escribimos entre paréntesis: unidad simple (morfema), unidad compleja (palabra formulaica) y secuencia léxica (secuencia formulaica).

secuencias léxicas, en blanco. Como se observa, la distribución de cada unidad es diferente en cada lexicón según la naturaleza de este. Así, en el gramatical predominan las unidades simples; en el referencial se distribuyen de manera equitativa; en el interaccional predominan las secuencias léxicas, al igual que en el lexicón memorístico, pero en este caso tienen mucho menos presencia las unidades simples; y en el lexicón reflexivo las secuencias léxicas y las unidades simples son las más numerosas y se reparten por igual.

Figura 2.29. Representación gráfica del Lexicón de distribución heteromórfica de Wray (2002)



Un elemento muy importante en este modelo es que no se basa en el principio de economía, ya que una misma unidad léxica puede aparecer repetida en distintos lexicones. Esto lo representamos en la tabla mediante flechas y se puede observar en el ejemplo concreto de la preposición *por*, que forma parte del lexicón gramatical como unidad simple (*por*) y también del reflexivo en una secuencia léxica (*¡por Dios!*). Esto significa que las unidades no se almacenarían en el lexicón por principios estructurales ya que, de ser así, sería innecesaria la repetición; sin embargo, las unidades se repiten porque así le resulta más fácil al hablante acceder a ellas. Por tanto, el principio organizativo por el que se rige el lexicón es la *conveniencia* del hablante: “the nature of the lexicon is determined not by structural principles which decide whether an item is simple enough to be stored, but as result of pure expediency” (Wray, 2002, pp. 267-268). Este presupuesto implica que cada lexicón es diferente y personal, pues está determinado por la forma que tiene

cada hablante de relacionar las unidades léxicas, que está condicionada, a su vez, por el conocimiento que tenga de la lengua.

2.5.3. LA PERSPECTIVA SIN LEXICÓN

Es muy posible que esta postura resulte novedosa, como indican Bender de Sousa y Gabriel (2015, p. 339): “we focus on the discussion of a new intriguing proposal, the existence of lexical knowledge without a mental lexicon”. Aparte de la novedad, ellas también añaden el calificativo de “intrigante”, lo cual no va muy desencaminado teniendo en cuenta lo asentado que está el concepto del lexicón mental en el ámbito lingüístico. No obstante, lo cierto es que el germen de esta idea se remonta hasta mediados del siglo XX con el modelo neurobiológico del lenguaje de Donald Hebb (1949).

En un primer momento, este trabajo no fue bien recibido por toda la comunidad científica, pues suponía una amenaza para las dos corrientes que intentaban explicar el funcionamiento del cerebro (localista y holística), porque se convertía en una tercera vía explicativa que superaba las limitaciones de las anteriores. Si a esto le añadimos el hecho de que su modelo no podía ser probado empíricamente debido a que no se contaba con los dispositivos técnicos necesarios, se entiende que fuera foco de tantas críticas.

Estos obstáculos no fueron más que consecuencia del carácter pionero de su obra, como ocurre habitualmente con las iniciativas de cualquier ámbito de la vida que contravienen los principios establecidos. Y es que Hebb (1949) se adelantó a su tiempo al intentar explicar fenómenos psicológicos (como el pensamiento o las emociones) a través de la actividad cerebral. Prueba de su carácter clarividente es que su teoría sobre el aprendizaje de las neuronas mediante lo que denominó *asamblea neuronal (cell assembly)* se aplica actualmente en la ingeniería, robótica, informática, neuropsicología, neurociencia y psicología⁷⁰.

Su teoría, que se considera la primera propuesta sobre el aprendizaje de las células cerebrales y el punto de partida del concepto de la neuroplasticidad, se construye sobre este

⁷⁰ Prueba de ello son las más de 4100 citas (según el *Science Citation Index*) que ha tenido desde 1989, como indican Richard E. Brown y Peter M. Milner en el prólogo a su obra reeditada en 2002. Esta reedición pretende hacer justicia ante una situación incomprensible, como es que su libro dejara de imprimirse desde el año 1966 y quedara fuera del alcance de muchos investigadores. Como sugieren los propios prologuistas, no deja de ser paradójico que la obra de Darwin, de 1859, se pueda adquirir en cualquier librería, pero no la de Hebb, que es un autor contemporáneo, y se convierta en un autor citado pero no leído: “While Darwin’s book can be purchased in any bookshop, Hebb’s book has been out of print since 1966, ensuring that Hebb’s comment that a classic normally means ‘cited but not read’ would be true in this case“ (Brown y Milner, 2002, p. i).

postulado neurofisiológico: “When an axon of cell A is near enough to excite a cell B and repeatedly or persistently takes part in firing it, some growth process or metabolic change takes place in one or both cells such that A’s efficiency, as one of the cells firing B, is increased”⁷¹ (Hebb, 1949, p. 62). Lo que viene a sugerir Hebb es que cuando una neurona activa a otra de forma reiterada, se produce algún cambio en ellas (en una o en las dos) para que en el futuro la conexión entre esas neuronas sea más probable que entre otras⁷². Esta unión entre neuronas es lo que constituye la asamblea neuronal:

It is proposed first that a repeated stimulation of specific receptors will lead slowly to the formation of an “assembly” of association-area cells which can act briefly as a closed system after stimulation has ceased; this prolongs time during which the structural changes of learning can occur and constitutes the simplest instance of a representative process (image or idea) (Hebb, 1949, p. 60).

Este planteamiento supone un cambio de paradigma para las teorías sobre el lexicón mental, ya que mientras estas se basan en cómo reacciona el cerebro ante los estímulos externos, Hebb (1949) propone que las neuronas son capaces de transmitir información incluso en ausencia de estímulos, porque han aprendido a funcionar de una forma determinada mediante el refuerzo y debilitamiento de las conexiones existentes entre ellas. En esto cobra un papel fundamental la memoria de las neuronas, que (metafóricamente hablando) recuerdan u olvidan los caminos que deben seguir en función de las necesidades de aprendizaje.

A pesar de todos los beneficios que ha reportado la teoría de Hebb (1949) en muchos ámbitos de la vida actual, no ha tenido la misma aceptación en el terreno lingüístico y, por tanto, no ha puesto en entredicho el constructo del lexicón. Esto no deja de resultar paradójico si tenemos en cuenta que su teoría es anterior en algo más de una década a la tesis de Treisman (1961), en la que presenta el concepto del lexicón mental, con lo cual hubo tiempo de que su teoría se difundiera. Las razones por las que esto no ocurrió las desconocemos, pero ninguno de los autores que ha propuesto algún modelo de lexicón mencionan la teoría de Hebb (1949).

⁷¹ Proporcionamos la versión de la edición traducida al español: “Cuando el axón de la célula A está lo bastante cercano de la célula B como para excitarla y participa repetida y persistentemente en su disparo, tiene lugar algún proceso de crecimiento o cambio metabólico en una o ambas células, de modo que la eficacia de A, como una de las diversas células que hace disparar B, aumenta” (Hebb, 1949, p. 83).

⁷² Conviene llamar la atención sobre un aspecto de su postulado que, aunque no mencionó de manera explícita, se deduce de él y es igual de importante para su teoría. Si dos células que están unidas no se activan sincrónicamente, la sinapsis existente entre ellas tiende a debilitarse con el tiempo, de manera que será menos probable que se repita dicha unión e incluso desaparezca.

Esta situación cambia a principios de la década de los noventa del siglo pasado, después de que Seidenberg y McClelland (1989) publicaran los resultados positivos de una investigación sobre un modelo de reconocimiento visual y pronunciación de palabras en el que no utilizaron ningún lexicón: “The model does not entail a lookup mechanism because it does not contain a lexicon in which there are entries corresponding to individual words” (p. 525). Después de este trabajo, otros autores (Bates y Goodman, 1997; Pullvermüller, 1999; Elman, 2004) han llegado a conclusiones similares, en las que sugieren la necesidad de reformular el concepto del lexicón mental, hasta la alternativa más radical, que plantea Elman (2009, p. 548): “I suggest the possibility of lexical knowledge without a lexicon”.

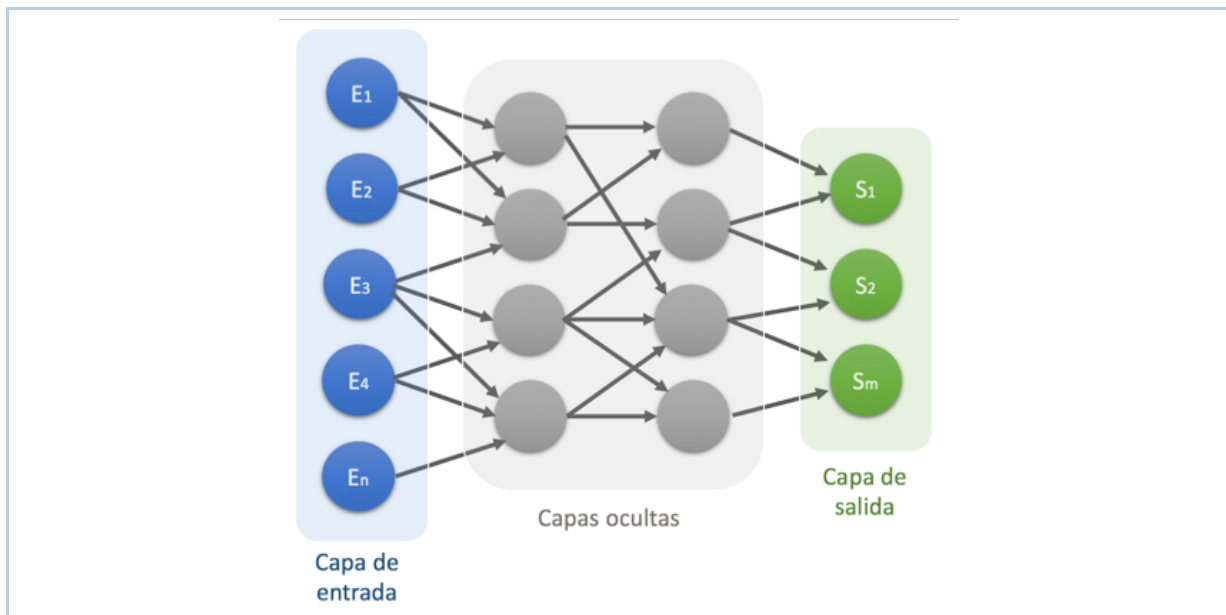
En síntesis, los autores que defienden esta postura sostienen que en el cerebro no se localiza ninguna zona que se parezca a lo que tradicionalmente se ha venido considerando como *lexicón*, es decir, un área dedicada específicamente al almacenamiento de las unidades léxicas (con su correspondiente catálogo de rasgos constitutivos) para su recuperación cuando sea necesario. En vez de esto, argumentan que todos los niveles de información (lingüística y no lingüística) se encuentran integrados e interconectados en una misma red, como indican Bender de Sousa y Gabriel (2015, p. 356): “this knowledge might be distributed in a complex network where pieces of linguistic and nonlinguistic information are stored and patterns of activation make some routes easier than others due to different variables, among them frequency of use, for example”. En definitiva, no aceptan el lexicón como un *almacén*, sino, en todo caso, como una *interfaz* (entendida esta como conexión entre dos sistemas) que integra la información distribuida por el cerebro: “a plausible solution [...] would be to accept the lexicon as an interface structure that does not store all linguistic and non-linguistic information, but integrates information widely distributed in the brain” (Bender de Sousa y Gabriel, 2015, p. 356).

2.5.3.1. El simulador de reconocimiento de palabras de Seidenberg y McClelland

El objetivo de Seidenberg y McClelland (1989) es desarrollar un modelo computacional que simule el reconocimiento de palabras monosílabas en inglés por parte de los niños que están adquiriendo el idioma como lengua materna. Para ello diseñan una red

neuronal artificial en la que utilizan el *algoritmo de retropropagación*⁷³ (*back-propagation* en inglés) del aprendizaje de Rumelhart, Hinton y Williams (1986).

Figura 2.30. Red neuronal artificial (imagen: Calvo, 2017)



Una red neuronal artificial (RNA) es “un modelo matemático inspirado en el comportamiento biológico de las neuronas” (Sancho Caparrini, 2018). Toda RNA se compone, al menos, de un nodo (o célula) de entrada, uno de salida y un nodo oculto situado entre los anteriores (fig. 2.30). Lo habitual es que haya más de un nodo de cada tipo, formando una capa en cada caso. La misión de los nodos es transmitirse información (representada por las flechas, que equivaldrían a los axones de la célula biológica). Los nodos de entrada y de salida están en contacto con el entorno físico, bien recibiendo sus estímulos (nodo de entrada), bien emitiendo una respuesta (nodo de salida). Los nodos ocultos no interactúan con el exterior (de ahí su nombre), pero son esenciales para que la red neuronal aprenda, pues memorizan la información extraída durante el período de aprendizaje. Dicho período, denominado *entrenamiento*, consiste en proporcionar a la red estímulos correctos e incorrectos (denominados *ruido*) para que los memorice y su comportamiento sea cada vez más preciso.

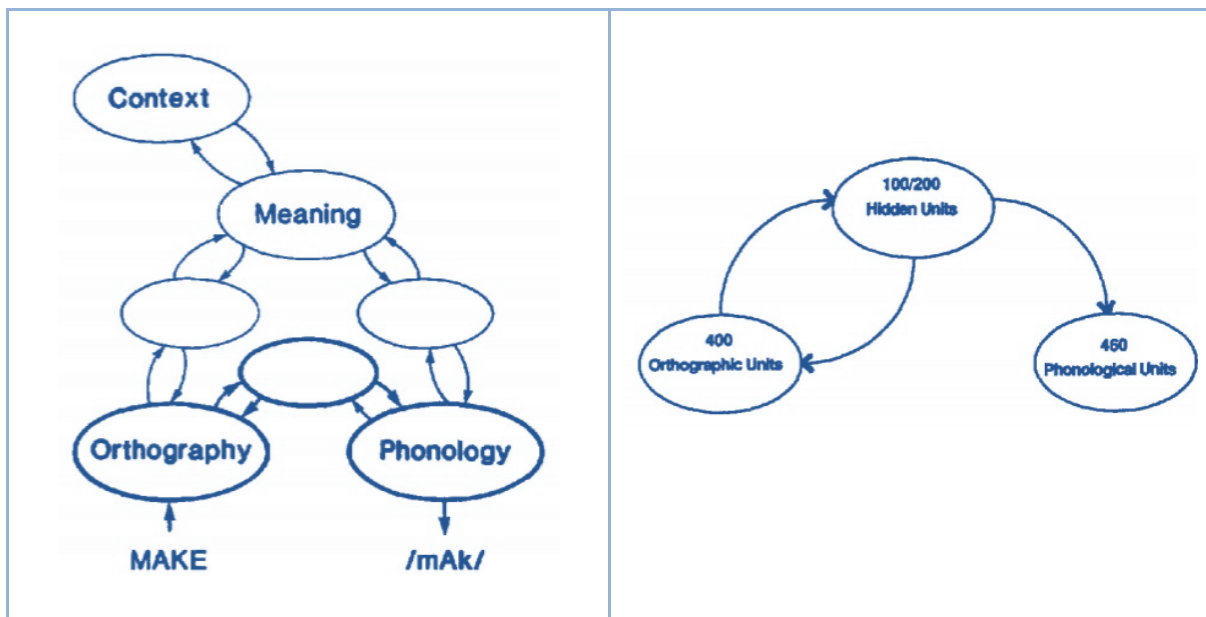
El modelo de Seidenberg y McClelland (1989) forma parte de un modelo mayor sobre la lectura (fig. 2.31a) en el que intervienen tres tipos de código (ortográfico, fonológico y semántico), pero como quieren utilizar el mínimo de arquitectura y simplificar el proceso, se

⁷³ Dicho algoritmo se caracteriza por el hecho de que la información de salida de la red neuronal retorna cuando la respuesta dada no coincide con la esperada que se le ha proporcionado durante el entrenamiento. Esto permite a la capa oculta de neuronas aprender de los errores.

limitan al nivel fonológico y ortográfico (aparecen en negrita en la parte inferior de la figura 2.31a y ampliados en la figura 2.31b). Los óvalos en blanco de la figura 2.31a por debajo del nivel semántico (*Meaning*) representan otros tipos de código (como el sintáctico o el pragmático, por ejemplo), pero no los incluyen en su modelo porque asumen que intervienen en procesos más elaborados de comprensión, pero no en el reconocimiento y pronunciación de palabras monosílabas, que son procesos simples.

Figura 2.31a. Modelo general de procesamiento léxico de Seidenberg y McClelland (1989, p. 526)

Figura 2.31b. Estructura del modelo aplicado por Seidenberg y McClelland (1989, p. 527)



El modelo que desarrollan se compone de un nodo de unidades ortográficas y otro de unidades fonológicas más un nodo intermedio de unidades ocultas (fig. 2.31b). Este nodo devuelve la información errónea al nodo ortográfico para que la rectifique y la envíe de nuevo al nodo fonológico. El modelo simula muchos aspectos de la actuación lingüística por parte de los humanos como diferenciar palabras según su dificultad de procesamiento, pronunciar palabras nuevas, o decidir la pronunciación correcta. El entrenamiento consiste en proporcionar determinados patrones ortográficos y fonológicos (correctos e incorrectos) al nodo oculto. El rendimiento del modelo se mide en función de tres factores: (a) la naturaleza de la información de entrada (un fragmento escrito en inglés); (b) la regla de aprendizaje, que codifica la estructura implícita de la ortografía; y (c) la arquitectura del sistema neuronal, que influye en el alcance de lo que se puede aprender.

Los resultados indican un buen funcionamiento del modelo: “We have shown that the model provides a good account of ‘subjects’ performance in naming words aloud” (Seidenberg y McClelland, 1989, p. 549). El descubrimiento más significativo es que su sistema funciona sin un lexicón y sin un catálogo de reglas de pronunciación, sino a través de un mecanismo que procesa datos y va ganando en experiencia: “Instead, it replaces both [el lexicón y las reglas fonológicas] by a single mechanism that learns to process regular words, irregular words, nonwords, and other types of letter strings through experience with the spelling-sound correspondences implicit in the set of words from which it learns” (p. 525).

Esto pone de manifiesto el hecho de que existe un sistema de aprendizaje autogobernado, que se compone de una red de unidades simples de procesamiento: “our model illustrates an important feature of this approach, the emergence of systematic, ‘rule-governed’ behavior from a network of simple processing units” (p. 524). Se trata, pues, de una estructura que aprende sola, en la que no hay un repositorio en el que se almacena la información de las unidades léxicas para utilizarlas cuando sea necesario, sino que dicha información se va generando a medida que el sistema es expuesto a los estímulos. Es decir, el conocimiento léxico no estaría en ningún almacén, sino en las conexiones que se generan en la red: “It contains no lexicon in which there are entries for individual words; hence, they cannot be ‘accessed’ and there is no direct record of word frequencies. Instead, knowledge of words is encoded in the connections in the network” (p. 533).

2.5.3.2. El procesador léxico unificado de Bates y Goodman

Para entender la aportación de Bates y Goodman (1997) conviene tener en cuenta previamente que un rasgo característico de la perspectiva sin lexicón es que no se concibe la gramática y el léxico como dos procesos lingüísticos separables, sino que están indisolublemente unidos. Una vez precisado este punto, describiremos el trabajo que llevaron a cabo, que consistió en realizar una amplia revisión de investigaciones acerca de la adquisición del lenguaje por parte de población típica y atípica (informantes con algún tipo de desorden neurológico).

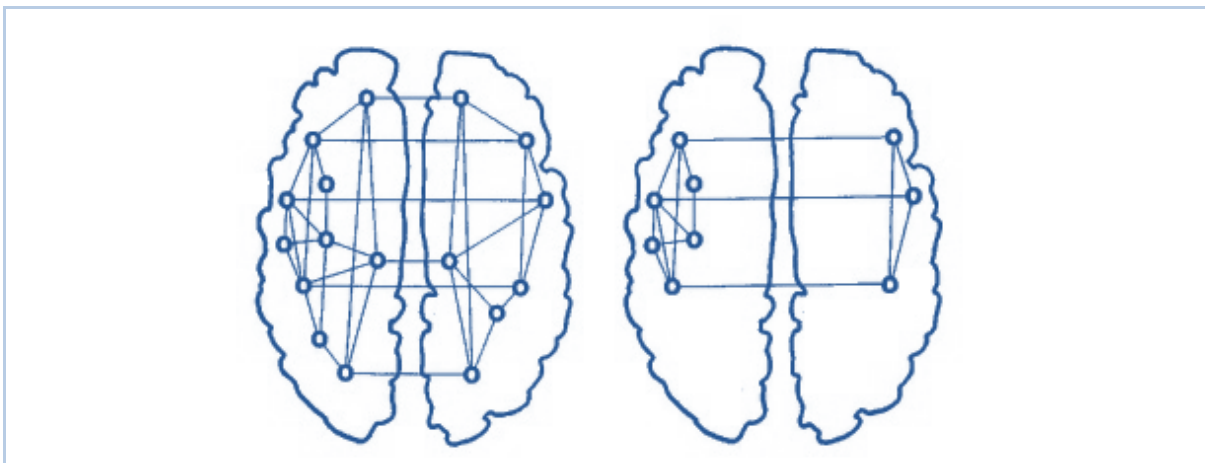
Observaron que no había evidencias consistentes para sostener que la gramática y el léxico son módulos independientes, pero sí para considerarlos como estructuras unificadas en un procesador léxico: “we conclude that the case for a modular distinction between grammar and the lexicon has been overstated, and that the evidence to date is compatible with a unified

lexicalist account” (Bates y Goodman, 1997, p. 507). Basándose en Elman (1993), consideran que dicho procesador léxico unificado puede estar constituido por redes neuronales recurrentes (cfr. *infra* § 2.5.3.4), con lo cual carecería de ubicación fija, a diferencia del lexicón: “A possible characterization of this unified lexical processor is offered, based on distributed representations in recurrent neural networks” (Bates y Goodman, 1997, p. 507).

2.5.3.3. El aprendizaje relacional de las redes neuronales de Pullvermüller

Pullvermüller (1999) estudia la actividad lingüística producida en el córtex para determinar si está condicionada topográficamente, es decir, si existe alguna zona del cerebro especializada en algún proceso. Para ello, estudia las redes neuronales, cuya observación le permite precisar el postulado neurofisiológico de Hebb (1949) mediante lo que él denomina *aprendizaje correlacional*. Este consiste en que la fuerza de las sinapsis no solo está determinada por las conexiones que se producen entre las células, sino también por las que no se producen: “the original idea proposed by Hebb needs a slight but important modification: connection strength is not only modified by coincident activity, it also changes if only one of two connected neurons is active while the other one is inactive” (Pullvermüller, 1999, p. 255).

Figura 2.32. Distribución de las redes neuronales según las palabras estímulo (Pullvermüller, 1999, p. 261)



Observa que, según la actividad requerida, el funcionamiento neuronal presenta un mayor o menor grado de lateralización (fig. 2.32). En la parte izquierda de la figura están representadas las conexiones que se activan ante palabras de contenido semántico, y en la parte derecha, las que se activan ante palabras funcionales. Como se puede observar, en el primer caso no existe lateralización, mientras que en el segundo sí se aprecia en cierto grado. No obstante, estos datos indicarían que las redes neuronales responsables de la función lingüística están distribuidas en ambos hemisferios y se activan simultáneamente: “These

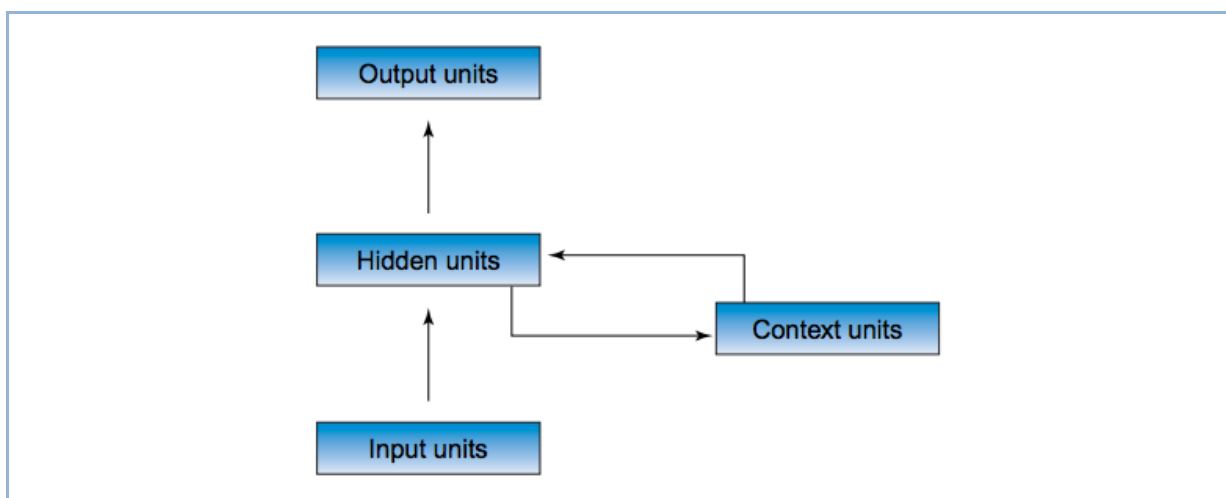
neuropsychological data are entirely compatible with the view that phonological and semantic information is bound together in functional units and accessed almost simultaneously when words are being processed” (Pullvermüller, 1999, p. 277).

Las observaciones de Pullvermüller (1999) vendrían a demostrar que el aprendizaje del vocabulario es fruto de la activación correlacional entre las redes neuronales, que manejan tanto información formal como de contenido sobre las palabras. Esto implica que no es necesario un lexicón donde se almacenen las unidades léxicas, pues el conocimiento léxico se va generando por todo el cerebro (“The entire cortex is an associative memory” dirá Pullvermüller [1999, p. 254]) como consecuencia de la acción de las redes neuronales.

2.5.3.4. Las redes neuronales recurrentes de Elman

La labor investigadora llevada a cabo por Elman (1990, 1991, 1993, 2004, 2009) gira en torno a la aplicación de las redes neuronales recurrentes a procesos lingüísticos. Una red neuronal recurrente es un tipo de red neuronal artificial basada en el trabajo de Rumelhart, Hinton y Williams (1986) (cfr. *supra* § 2.5.3.1). Lo característico de esta red es que la información no se transmite solo unidireccionalmente (hacia la salida), sino que también se establecen conexiones entre nodos de una misma capa y, lo que es más importante, la información retrocede desde la capa de salida hacia las capas anteriores (oculta y de entrada). Este funcionamiento permite a la red generar patrones temporales, que la dotan de memoria a largo plazo para poder operar con secuencias de datos más largas que requieren un comportamiento variable a lo largo del tiempo. La particularidad de la red que utiliza Elman (también denominada *red de Elman* en su honor) es que añade una capa de neuronas de contexto (*context units*), cuya misión es memorizar los estados pasados de las neuronas de la capa oculta (fig. 2.33).

Figura 2.33. Red neuronal de Elman (2004, p. 302)



En su trabajo de 2004, su red neuronal era capaz de predecir palabras en función de las que se le proporcionaban anteriormente: “As a new word was entered, the network’s task was to predict the next word. Rather than memorizing the corpus, the network learned to predict, in a context-appropriate manner, all the words that were grammatically possible” (Elman, 2004, p. 302). Lo interesante de este hallazgo es que la información necesaria para hacer la predicción no está en el corpus léxico (=lexicón), sino en la combinación de probabilidades de aparición aprendida por la red neuronal.

Por tanto, el conocimiento léxico no está determinado por las propiedades internas de las palabras almacenadas en el lexicón, sino por el proceso de aprendizaje de la red neuronal. En dicho proceso, las palabras funcionan como estímulos para los estados mentales: “Rather than putting word knowledge into a passive storage (which then entails mechanisms by which that knowledge can be ‘accessed’, ‘retrieved’, ‘integrated’, etc.), words might be thought of in the same way that one thinks of other kinds of sensory stimuli: they act directly on mental states” (Elman, 2004, p. 301). Desde esta perspectiva, el lexicón mental no sería un almacén de unidades léxicas equivalente a una lista de información, sino una red dinámica en la que están distribuidos los distintos rasgos de las palabras, que son sensibles al contexto.

Pero el trabajo en el que hace su propuesta más radical es el de 2009. En él analiza una extensa bibliografía que concluye que el conocimiento de la estructura eventiva de los verbos (cfr. *supra* 2.3.2.2) desempeña un rol fundamental en el procesamiento de las oraciones. Esto implicaría, desde el punto de vista del lexicón, que cada verbo debería contener información sobre su estructura eventiva, con lo cual habría que recurrir necesariamente al contexto, que es el que la determina. De ser esto así, la información que tendría que almacenar el lexicón aumentaría de manera descontrolada, porque debería incluir un ilimitado número de contextos potenciales de uso para cada verbo. Pero esta no es la clase de información que tradicionalmente ha almacenado el lexicón, con lo cual Elman (2009) plantea una cuestión de mucho más calado como la del criterio sobre qué cabe y qué no cabe en el lexicón:

it is difficult to envision how the potentially unbounded number of contexts that might be relevant could be anticipated and stored in the lexicon. So why would one even think of putting this sort of information into the lexicon? This raises the more fundamental question: What criteria should we use to decide what goes into the lexicon and what does not? Elman (2009, p. 567).

Ante esta situación, Elman (2009) presenta tres posibilidades: (a) solo se almacena la información que es sistemática y se puede generalizar a toda clase de verbos, (b) se almacena

cualquier tipo de información que sea relevante para la estructura argumental de los verbos o (c) ninguna de estas informaciones pertenece a la entrada léxica. La primera opción supone dejar fuera del léxico la estructura eventiva de los verbos y, en consecuencia, buscar una explicación alternativa a su funcionamiento en la lengua. La segunda requiere, como ya hemos apuntado, la presencia en el léxico de todo tipo de información. Esta puede provenir de cualquier fuente de conocimiento, con lo cual se estaría duplicando la información de manera innecesaria, pues si ya existe en un lugar, ¿para qué repetirla en otro? La tercera alternativa es la que escoge Elman (2009), que implica negar la existencia del léxico, pero no la del conocimiento léxico, que emanaría del aprendizaje de las redes neuronales:

I propose to do away with one of the objects most cherished by language researchers: the mental lexicon. I do not call into question the existence of words, nor the many things language users know about them. Rather, **I suggest the possibility of lexical knowledge without a lexicon** (Elman, 2009, p. 548).

CAPÍTULO 3

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

3.1. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE: DELIMITACIÓN TERMINOLÓGICA Y CONCEPTUAL

El tema de los estilos de aprendizaje no ha dejado de ser difícil y controvertido por varias razones, entre las que destacan las siguientes: (a) falta de homogeneidad terminológica, (b) existencia de numerosos y diferentes modelos teóricos que lo han convertido en un objeto de estudio prácticamente inabarcable y (c) insuficiencia de datos que justifiquen la validez de las teorías. Cassidy (2004) atribuye esta situación al hecho de que la investigación sobre los estilos no se ha circunscrito al terreno de la psicología, en cuyo seno surgieron las primeras aportaciones⁷⁴ a mediados del siglo XX, sino que se ha extendido a otros ámbitos (médico, empresarial, educativo, sociológico, etc.), de manera que han proliferado categorizaciones, medidas y explicaciones diferentes sobre el tema, como apunta Reid (1995, p. VIII):

The area of learning styles is both complicated and fragmented. First, many researchers have investigated different aspects of learning styles [...] Often these researchers label their learning style aspects with differing terminology [...] In some cases, learning styles terminology and categories overlap; in other cases, very different aspects of learning styles are contrasted. This combination of complexity and fragmentation has consequently made learning styles research less accessible and practical for classroom use.

Por lo que respecta a la terminología, la fragmentación de este campo de estudio ha hecho imposible disponer de términos consensuados por parte de todos los autores, como indica Curry (1983, p. 2.): “The fragmentation of the learning styles field has resulted in a vast confusion of terminology”. El hecho de que tanto estrategias, como aspectos cognitivos o educativos converjan en el proceso de aprendizaje, ha originado la confusión terminológica: “Defining the key terms in this area is not a straightforward task. The terms ‘learning style’, ‘cognitive style’ and ‘learning strategy’ are —understandably— used imprecisely in theoretical and empirical accounts if the topic (Cassidy, 2004, p. 420).

En cuanto a los modelos teóricos, existe una propuesta prácticamente inabarcable de teorías y definiciones sobre estilos de aprendizaje, así como de dimensiones o componentes que los conforman. En el caso de las definiciones, abundan las obras (Cassidy, 2004; Cabrera y Fariñas, 2005; García Cué, 2006) en las que se recogen el concepto de *estilo de aprendizaje* de diversos autores, que nos proporcionan un amplio listado compuesto por varias decenas de definiciones. En este sentido, García Cué (2006) recopila más de veinticinco, de las que

⁷⁴ Se considera a Herbert Thelen (1954) como el autor que empleó por primera vez el concepto de estilo de aprendizaje. Thelen era profesor de Educación de la Universidad de Chicago.

incluimos en la tabla 3.1 las doce más recurrentes en la bibliografía a modo de ejemplo de la variedad conceptual existente.

Tabla 3.1. Definiciones de estilos de aprendizaje más frecuentes en la bibliografía

Autores	Definiciones
Gregorc (1979)	Distinctive behaviors which serve as indicators of how a person learns from and adapts to his environment (p. 234)
Hunt (1979)	Educational conditions under which a person is most likely to learn (p. 6)
Keefe (1979)	Composite of characteristic cognitive, affective, and physiological factors that serve as relatively stable indicators of how a learner perceives, interacts with, and responds to the learning environment (p. 2)
Schmeck (1982)	learning strategy that a person consistently showed across all types of learning situations (p. 27).
Kolb (1984)	One's preferred method for perceiving and processing information (p. 23)
Honey y Mumford (1986)	A description of the attitudes and behaviour which determine an individual's preferred way of learning (p. 1)
Sternberg (1994)	The process of obtaining knowledge or skills by means of studying, instruction or experience (p. 16)
Dunn y Griggs (1998)	Biologically and developmentally imposed set of characteristics that make the same teaching method wonderful for some and terrible for others (p. 3)
Kinsella (1995)	Individual's natural, habitual, and preferred ways of absorbing, processing, and retaining new information and skills which persist regardless of teaching methods or content area (p. 171)
Reid (1995)	Individual natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills (p. viii)
Vermunt (1996)	A coherent whole of learning activities that students usually employ, their learning orientation and their mental model of learning (p. 29)
Fleming (2001)	An individual's characteristics and preferred ways of gathering, organizing, and thinking about information (p. 1)

Sobre las teorías de estilos de aprendizaje, Coffield *et al.* (2004) identificaron 71 modelos diferentes⁷⁵. De ellos, el más difundido en los EE. UU. (el *Learning Styles Inventory* de Dunn y Dunn, 1975) ha propiciado más de 1140 obras académicas, y en el Reino Unido, el *Learning Style Inventory* de Kolb (1985) ha generado más de 1000 trabajos que lo estudian. Estas cifras ponen de manifiesto la dificultad que entraña contar con un marco teórico homogéneo para la investigación. Coffield *et al.* (2004) expresaron su sorpresa ante la complejidad y controversia del tema: “We have found the field to be much more extensive, opaque, contradictory and controversial than we thought at the start of the research process”

⁷⁵ Mitchell (1994) indica que hay unos 100 modelos, pero Coffield *et al.* (2004) solo encontraron 71 realmente significativos.

(p. 1). En cuanto a los componentes de los estilos, Reid (1995, p. viii) indica que se han identificado, como mínimo, veintiuno, aunque la mayoría de las personas solo muestra preferencia por entre seis y catorce de ellos.

No obstante, se han realizado esfuerzos para poner orden en tan vasto y complejo campo de estudio y contribuir en la construcción de un marco teórico coherente. En este sentido, merece la pena destacar las propuestas taxonómicas de Curry (1983), Riding y Cheema (1991), Sternberg y Grigorenko (1995), Rayner y Riding (1997), Coffield *et al.* (2004), Zhang y Sternberg (2005), Nielsen (2014) o Kozhevnikov *et al.* (2014). Asimismo, presentan particular interés la de Reid (1995), por centrarse en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas, y la de Pantoja, Duque y Correa (2013), por ser la única existente en el ámbito hispano. Expondremos algunas de estas taxonomías en las siguientes secciones.

Por último, el tema que más controversia ha generado ha sido el de la fundamentación empírica de las teorías de los estilos, ya que sin ella es difícil justificar la existencia de tal constructo. Precisamente esto es lo que ha llevado a no pocos autores a poner en tela de juicio los estilos de aprendizaje, como explicaremos más adelante. Este tema es muy serio porque se atribuyen unos beneficios a teorías y cuestionarios de los que se desconoce su fiabilidad. La visión más esclarecedora al respecto es el análisis que realizan Coffield, Moseley, Hall y Ecclestone (2004) sobre las 13 teorías más influyentes para demostrar su validez científica según cuatro criterios básicos:

- *Consistencia interna.* Determina si los ítems del cuestionario están diseñados de tal forma que las respuestas a los mismos no se deban al azar sino a lo que se quiere medir. Cuando se cumple este requisito, es posible agrupar a los individuos que han realizado el cuestionario de la misma forma; de lo contrario, el agrupamiento resulta imposible pues las respuestas no se han ceñido a lo que se preguntaba.
- *Fiabilidad test-retest.* Consiste en pasar una segunda vez el cuestionario a los mismos sujetos (con o sin intervalo de tiempo) y si los resultados son similares, el cuestionario se considera válido.
- *Validez del constructo.* Pretende comprobar si lo que un cuestionario mide se corresponde con el planteamiento teórico de su autor.
- *Validez predictiva.* Se administra a los mismos individuos dos pruebas diferentes que midan lo mismo. Entre la aplicación de ambas debe transcurrir un tiempo y si los resultados son similares, las pruebas se consideran válidas.

El trabajo de estos autores es una apuesta valiente, porque pone en entredicho varios de los modelos teóricos más extendidos y valorados en el mundo, ya que de los 13 que analizan Coffield *et al.* (2004), solo la propuesta de Allinson y Hayes cumple los cuatro criterios anteriores. Del resto de teorías, solo dos (Apter y Vermunt) reúnen tres de los requisitos, y tres (Entwistle, Herrmann y Myers-Briggs) alcanzan dos. Los modelos de Kolb y de Dunn y Dunn (los más difundidos e investigados en Europa y en los EE. UU., respectivamente) solo cubren un criterio. Incluso hay dos propuestas (Sternberg y Riding) que no cumplen ninguno.

Por tanto, conscientes de la amplitud y dificultad del tema, nuestro propósito no es ofrecer una detallada descripción de todas las teorías sobre los estilos, pues se trata de una tarea inasumible que nadie ha acometido hasta la fecha, ni tampoco aportar la solución definitiva a todos los problemas expuestos, pues carecemos de los conocimientos y la experiencia necesarios para ello. Nos damos por satisfechos con ser capaces de presentar una visión **precisa y rigurosa** sobre el tema.

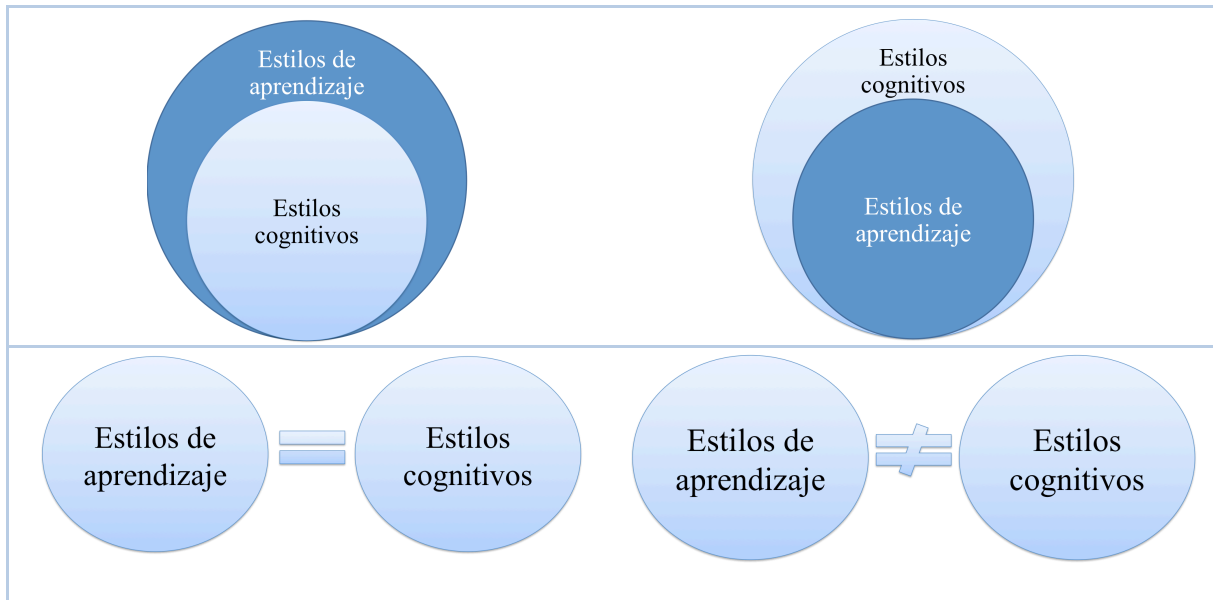
Para ello, basaremos nuestra exposición en dos fuentes documentales principales: varias de las taxonomías existentes sobre los estilos y las obras de los autores que cuestionan el constructo. En el primer caso, no nos detendremos en describir cada estilo, porque si lo hiciéramos nos extenderíamos más de lo que se considera pertinente en un trabajo de esta naturaleza, y consideramos que es suficiente con mencionar los aspectos más interesantes de algunos de los modelos para formarse una idea al respecto. En cuanto a las posturas contrarias a los estilos, reconocerlas es la única manera de evitar cualquier tipo de sesgo, que es el requisito mínimo que se le pide a cualquier investigación que se precie de rigor. Solo así podremos justificar nuestra perspectiva hermenéutica de manera fundamentada.

3.1.1. ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ESTILOS COGNITIVOS

De las tres cuestiones terminológicas que vamos a exponer, la de los estilos de aprendizaje y los estilos cognitivos es la más compleja de todas porque existen cuatro posturas bien diferenciadas (fig. 3.1): (a) los estilos cognitivos forman parte de los estilos de aprendizaje, (b) los estilos de aprendizaje forman parte de los estilos cognitivos, (c) se trata de expresiones sinónimas para referirse al mismo concepto o (d) son dos conceptos diferentes e independientes. La complejidad no está solo en que haya tantos planteamientos, sino sobre todo en que son completamente antagónicos. En este sentido, los dos primeros presentan una

relación jerárquica opuesta (uno incluye al otro y a la inversa) y los dos últimos postulan lo contrario (o son iguales o son diferentes).

Figura 3.1. Posturas existentes sobre los estilos de aprendizaje y los estilos cognitivos



La primera postura es la que predomina en la bibliografía. Aunque son muchos los autores que consideran que los estilos cognitivos son una dimensión de los estilos de aprendizaje, confiamos en que un par de ejemplos de cada una de las tradiciones de investigación (la anglosajona y la hispánica) servirá como botón de muestra al respecto:

- Keefe (1979, p. 4): “learning styles are cognitive, affective, and physiological traits that are relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment”.
- Reid (1995, p. VIII): “We divide the learning style research into three major categories: cognitive learning styles, sensory learning styles, and personality learning styles.”
- Villanueva (1997, p. 49): “La noción de estilo de aprendizaje se superpone a la de estilo cognitivo pero es más comprensiva puesto que incluye comportamientos cognitivos y afectivos que indican las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiz”.
- Martín Peris *et al.* (2008, p. 85): “el concepto de estilo de aprendizaje está muy próximo al de estilo cognitivo, pero resulta más amplio que éste [sic]. Generalmente se considera que el estilo de aprendizaje concreta el estilo cognitivo en el contexto de

aprendizaje e incluye, junto a componentes propios de la variable cognitiva, otros propios de la variable afectiva”.

La segunda postura, en cambio, no cuenta con recorrido, pues hasta hace poco ningún autor había propuesto que los estilos cognitivos englobasen a los estilos de aprendizaje. Sin embargo, en un intento por aportar claridad, Kozhevnikov *et al.* (2014) proponen mediante su matriz de estilos cognitivos que estos sean el metaconcepto bajo el que se incluya toda clase de *estilos*: de aprendizaje, de enseñanza, de pensamiento, de toma de decisiones, etc. Este planteamiento ha sido criticado por Nielsen (2014), ya que considera que consigue el efecto contrario cuando intentan proponer una clasificación tan novedosa que rompe con lo anterior: “Kozhevnikov *et al.*'s (2014) categorization, however, rather than making the field clearer to practitioners, adds to the disagreements and perhaps contributes further to the confusion of practitioners by defining and labeling style theories in entirely new, and inconsistent, ways” (Nielsen, 2014, p. 8).

El tercer planteamiento, sin estar tan difundido como el primero, también ha encontrado una gran aceptación, quizás por la influencia del principio de la navaja de Ockham, ya que cuando no se tienen pruebas de lo contrario, parece que la explicación más sencilla es considerar que estilos de aprendizaje y estilos cognitivos son lo mismo. Esta posición es la de Madrid (1995), que también los identifica con las estrategias cognitivas, Martínez Agudo (2002), que incorpora los estilos de pensamiento, y Cabrera y Fariñas (2005). Estos últimos añaden un matiz interesante al indicar que la terminología cambia en función del ámbito de estudio, de manera que los psicólogos prefieren hablar de estilos cognitivos, y los pedagogos, de estilos de aprendizaje.

La última postura es la que cuenta con mayor fundamentación empírica, como se observa en los trabajos de Sadler-Smith (2000) y Desmedt y Valcke (2004). Sadler-Smith (2000) analizó la validez de constructo del *Learning Style Inventory* (Kolb, 1985) y su relación con el *Cognitive Styles Analysis* (Riding, 1991) y concluyó que eran constructos independientes: “The present study suggests that future research into individual differences in style should take into account the effect of gender upon style-related behaviours and treat learning style and cognitive style as separate constructs” (Riding, 1991, p. 615).

Por su parte, Desmedt y Valcke (2004) revisan la bibliografía existente sobre los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples entre 1972 y 2004 mediante el análisis de citas. Su objetivo es comprobar si la producción científica es independiente en cada caso o se

producen solapamientos. A partir del índice de citas⁷⁶ elaboran una tabla con la lista de los autores más citados en cada ámbito (tabla 3.2)⁷⁷. Puesto que el único nombre que se repite es el de Witkin (en negrita en la tabla), Desmedt y Valcke (2004) concluyen que existe independencia entre los dos ámbitos de estudio. No obstante, atribuyen la confusión conceptual al hecho de que algunos autores han investigado la aplicación de los estilos cognitivos en contextos educativos.

Tabla 3.2. Autores más citados en la bibliografía sobre los estilos cognitivos y de aprendizaje (fuente: Desmedt y Valcke, 2004, p. 451)

Estilos cognitivos		Estilos de aprendizaje	
Autor	Índice de citas	Autor	Índice de citas
Witkin, H. A.	807	Kolb, D. A.	342
Kagan, J.	254	Dunn, R.	195
Kirton, M. J.	249	Freedman, R. D.	68
Riding, R. J.	246	Schmeck, R. R.	65
Tetlock, P. E.	224	Riding, R. J.	62
Beck, A. T.	110	Entwistle, N. J.	62
Messick, S.	94	Witkin, H. A.	57
Pascual Leone, J.	93	Sims, R. R.	45
Goldsmith, R. E.	84	Keefe, J. W.	45
Suedfeld, P.	81	Biggs, J. B.	44
Foxall, G. R.	77	Gregorc, A. F.	42

A pesar de las posibles similitudes, cuando comparan las obras de los dos ámbitos observan diferencias: los modelos de los estilos cognitivos se han desarrollado en laboratorios para explicar las diferencias individuales en los procesos cognitivos y se han aplicado en muchos contextos. El estilo cognitivo parece ser estable, marcado, bipolar e independiente de la personalidad. Los modelos de estilos de aprendizaje, en cambio, se han desarrollado en el ámbito educativo para explicar y ajustar las diferencias en el aprendizaje. Estos estilos se

⁷⁶ El índice de citas de un autor es igual al número de veces que es citado por otro autor. Aunque se considera una medida objetiva para evaluar la investigación de un individuo, no está exenta de limitaciones. Por ejemplo, el índice de citas solo nos informa del impacto de un trabajo, pero no de su calidad. Asimismo, si no se tiene en cuenta el factor tiempo, no es posible hacer una interpretación rigurosa del índice, ya que es lógico que tenga más citas una obra que se publicó hace tiempo que otra reciente. Por último, se considera que los autores que aparecen citados en una misma obra están relacionados por compartir un foco intelectual; sin embargo, esto puede deberse a que representan planteamientos opuestos, como ocurre en el ámbito de los estilos de aprendizaje con Dunn y Dunn y Willingham, por ejemplo, ya que los primeros han sido unos grandes promotores de los estilos de aprendizaje, mientras que el segundo sostiene que no existen.

⁷⁷ Solo hemos incluido a los doce primeros autores.

definen generalmente como estables y consistentes aunque el ambiente de aprendizaje y la experiencia influyen en su desarrollo.

Una última propuesta que nos parece muy útil desde el punto de vista teórico, y es la que seguimos en esta tesis, es la de Zhan y Sternberg (2005), que proponen un concepto amplio de estilo en el que tengan cabida los demás, a modo de paraguas, y que funcione como un metaconcepto. Ellos proponen los *estilos conceptuales*, que abarcarían los estilos mentales, cognitivos, de aprendizaje, de enseñanza, etc. Por tanto, consideramos que los estilos cognitivos y de aprendizaje son realidades distintas.

3.1.2. ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La relación entre los estilos y las estrategias de aprendizaje es la que presenta mayor consenso en la comunidad científica, pues todos los autores coinciden en que se trata de dos conceptos diferentes, excepto Madrid (1995), que considera que son equivalentes: “These particular ways in which they try to learn are called cognitive styles, learning styles or cognitive strategies” (p. 73). La misma homogeneidad se observa en el ámbito educativo, donde la mayoría de los profesores de español como lengua extranjera (69 %) reconoce que *estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje* no son expresiones sinónimas (Domínguez, López y Andión, 2019). Una definición muy aceptada de estrategia se debe a Rebecca Oxford (1990, p. 8): “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations”.

La idea que se ha generalizado acerca de estos conceptos es que mientras los estilos son rasgos generales que diferencian a unas personas de otras en su forma de aprender, las estrategias son técnicas específicas que se ponen en funcionamiento para afrontar una tarea: “If styles are general characteristics that differentiate one individual from another, then strategies are those specific ‘attacks’ that we make on a given problem, and that vary considerably within each individual” (Brown, 1980, p. 132). Sin embargo, en esta relación de generalidad/especificidad entre estilos y estrategias, sí existen diferentes interpretaciones, pues mientras algunos autores consideran que los estilos de aprendizaje son “modelos teóricos constituidos por haces de estrategias” (Villanueva, 2010, p. 246; Gravini Dorado, 2006), otros sostienen lo contrario: “no podemos pensar que el estilo cognitivo es una estrategia o conjunto de estrategias ya que estas son formas de resolver un problema, y están limitados a un número

de situaciones más o menos definido, mientras que el estilo cognitivo, es un concepto mucho más amplio e implicado en muchas otras dimensiones” (García Ramos, 1989, p. 70).

Sobre la posibilidad de que las estrategias de aprendizaje sean un elemento constitutivo de los estilos, no existen investigaciones empíricas. Ante esta situación, Cohen (2003) reclama la necesidad de estudiar las posibles relaciones entre estilos, estrategias y tareas: “At present, it would appear that more descriptive research regarding the intersection of task, styles, and strategies would be beneficial” (p. 290). No obstante, sí parece que hay consenso en admitir que los estilos tienden a preferir unas estrategias frente a otras, lo cual no significa que estas no puedan cambiar en función de la tarea de aprendizaje: “Aunque parece ser que existen tendencias individuales a desplegar unas u otras estrategias, [...] la investigación empírica ha mostrado que un mismo individuo puede aplicar distintas estrategias, pertenecientes teóricamente a distintos estilos de aprendizaje, si se ve enfrentado a tareas o a experiencias distintas” (Villanueva, 2010, p. 246). Según esto y mientras no se disponga de investigaciones empíricas que indiquen lo contrario, desde un punto de vista teórico los estilos de aprendizaje no se caracterizarían por las estrategias de aprendizaje que emplean las personas.

Otras dos cuestiones sobre las que tampoco existe consenso son el carácter consciente o inconsciente de estilos y estrategias, así como la posibilidad de ser modificados. En el primer caso, la posición más extendida es que los estilos son rasgos internos del individuo, que muchas veces desconoce, mientras que las estrategias son recursos observables que emplea conscientemente para aprender mejor: “Strategies are most often conscious and goal driven” (Chamot, 2005, p. 112). No obstante, Rossi-Le (1995) considera que puede ocurrir el fenómeno opuesto, esto es, que el aprendiz sea consciente de sus estilos de aprendizaje dominantes pero no de sus estrategias: “Often students who become aware of their learning-style preferences do not develop a parallel awareness of the strategies that they use naturally to assist them in learning” (p. 123).

En cuanto a la posibilidad de cambios, existen autores (Schmeck, 1982; Oxford, 1990) partidarios de la práctica inmovilidad de los estilos frente a la maleabilidad de las estrategias: “learning style or personality traits are very difficult to change. In contrast, learning strategies are easier to teach and modify” (Oxford, 1990, p. 12). En contrapartida, Rossi-Le (1995) estima que, al igual que las estrategias, los estilos también pueden entrenarse: “it is important to create ESL courses that incorporate style and strategy training. [...] The instructor can

structure lessons to reinforce the perceptual learning styles and strategies in use and to guide students in finding even more effective strategies that are compatible with their own learning styles” (p. 123).

En síntesis, no cabe duda de que estilos y estrategias de aprendizaje son constructos diferentes. Sin embargo, todavía quedan por dilucidar algunas cuestiones debidas a los estrechos vínculos existentes entre ellos, como su carácter consciente o inconsciente, la posibilidad de ser modificados o si las estrategias son un factor constitutivo de los estilos. Para ello, será necesario desarrollar las correspondientes investigaciones.

3.1.3. ESTILOS DE APRENDIZAJE E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Cuando en 1983 Howard Gardner publica *Frames of Mind*, la obra en la que expone su teoría de las inteligencias múltiples, su objetivo no era ofrecer un nuevo modelo explicativo de los estilos de aprendizaje, que en el momento de la publicación de su libro contaban con un largo historial de investigaciones, sino romper con la concepción tradicional de inteligencia, concebida como una realidad unidimensional que se mide mediante test, en función de cuyos resultados se puede determinar qué persona es más inteligente que otra. Sin embargo, ni la distancia temporal entre ambos constructos ni el claro propósito de Gardner han evitado que las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje se hayan considerado conceptos equivalentes, como el mismo Gardner (2011) reconoce en el prólogo a la última edición de su obra:

But by the middle 1990s, I had noticed a number of misinterpretations of the theory. As one example, the concept of intelligences was often conflated with that of learning styles; in fact, an intelligence (the computing power of an individual’s musical or spatial or interpersonal capacity) is not all the same as a style (the way in which one allegedly approaches a range of tasks) (Gardner, 2011, p. 4).

Una de las razones que puede explicar esta confusión está en que las dos teorías surgieron en el marco de la misma disciplina, la psicología diferencial, encargada de estudiar las diferencias entre los individuos, entre las que no solo se encuentra la personalidad, sino también la inteligencia y la forma de aprender. A pesar de que existen trabajos (Castaño, Collado, 2004) que demuestran la independencia de los estilos de aprendizaje, la personalidad y la inteligencia, hay autores (Gómez *et al.*, 2004; Arnold, 2006) que presentan las inteligencias múltiples como un tipo de estilos de aprendizaje. A esto se suma la influencia

del poder divulgativo de Internet a través de blogs (como el de Maria Conner⁷⁸) en los que se abunda en la misma idea. En este contexto se entiende que en torno al 40 % de los profesores de español como lengua extranjera no distingua los dos conceptos (Domínguez, López y Andión, en prensa).

No obstante, la tendencia mayoritaria es la de considerar los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples como realidades diferentes, pero con estrechos vínculos entre ellas. Así, Finley (2000) elabora un cuestionario cuya validez concurrente contrasta con el cuestionario de estilos de aprendizaje de Keefe *et al.* (1986) y con el de las inteligencias múltiples de Armstrong (1994). Denig (2004) va un paso más allá y propone un plan de investigación en el que se analicen las relaciones existentes entre las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y las dimensiones de los estilos de aprendizaje de Dunn y Dunn (1993). Dicho plan se compondría de dos fases. La primera tendría carácter exploratorio y consistiría en realizar un análisis correlacional, de modo que si se obtuvieran resultados significativos se aplicaría una regresión múltiple para determinar los elementos que mejor predicen la inteligencia. En segundo lugar, habría que desarrollar una investigación confirmatoria para comprobar si las inteligencias múltiples están asociadas con algún estilo de aprendizaje concreto. Pero la aportación que nos parece más interesante es la de Luengo-Cervera (2015), ya que pone en práctica la primera fase del plan de Denig (2004) y lleva a cabo un análisis correlacional basándose en el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) de Alonso *et al.* (2007) y el Cuestionario de Inteligencias Múltiples de Silver, Strong y Perini (2000). Obtiene correlaciones moderadas entre los estilos reflexivo y teórico y la inteligencia verbal y también entre el estilo activo y la inteligencia musical.

En definitiva, desde un punto de vista didáctico, los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples se conciben como teorías distintas, pero complementarias, como indica Denig (2004, p. 106): “if we examine multiple intelligences and learning styles as different and complementary, we may be able to create a research base that demonstrates an increase in student learning”. Las implicaciones de dicha complementariedad consistirían en que las inteligencias múltiples ponen el énfasis en lo que se enseña (el producto) y los estilos de aprendizaje, en cómo se enseña (el proceso). Sin embargo, las diferencias son más notables para Gardner (2009), pues para él las inteligencias son habilidades en potencia de las personas, mientras que los estilos de aprendizaje son una especie de hipótesis sobre cómo se comportan ante determinadas tareas, “intelligence is not a learning style. Styles are ways in

⁷⁸ Se pueden consultar en <http://marciaconner.com/resources/learning-styles-intro/>.

which individuals putatively approach a wide range of tasks. An intelligence is a computational capacity whose strength varies across individuals” (Gardner, 2009, p. 7).

3.1.4. LA TEORÍA DEL BUEN APRENDIZ DE LENGUAS

Se denomina *teoría del buen aprendiz* al conjunto de estudios que investigan los rasgos de las personas que aprenden lenguas con facilidad. Tienen por objetivo encontrar los factores que las diferencian de los aprendices que tienen dificultades en la adquisición de un idioma. Los trabajos de Stern (1975) y Rubin (1975) se consideran los iniciadores de este campo de investigación. Según Rubin (1975), las tres variables que distinguen al buen aprendiz son la aptitud, la motivación y la oportunidad⁷⁹. No obstante, también incluye los estilos de aprendizaje como uno de los elementos que caracterizan al buen aprendiz, aspecto que recomienda estudiar en el futuro. A pesar de esta sugerencia, los estudios sobre el buen aprendiz vinculados a los estilos de aprendizaje han tenido un escaso recorrido (Naiman *et al.*, 1978; Chapelle y Roberts, 1986; Willing, 1988; Ellis, 1989; Ehrman y Oxford, 1990), ya que las investigaciones se han centrado en analizar las estrategias de aprendizaje.

El primer trabajo en el que se analizan los rasgos del buen aprendiz es el de Naiman *et al.* (1978). En él estudian a adultos que han adquirido varias lenguas y a niños que están aprendiendo francés como segunda lengua en la escuela. Al analizar sus estilos de aprendizaje, no observan diferencias significativas: “majority of the cognitive style and personality tests administered did not yield any systematic relationships to the criterion measures” (p. 67). En lugar de cuestionar los estilos como una de las variables del buen aprendiz, atribuyeron estos resultados a la escasa validez de los instrumentos que utilizaron. En cualquier caso, confirman que la actitud y la motivación son los mejores indicadores de éxito en el aprendizaje de una lengua: “attitude and motivation were in many instances the best overall predictors of success in second language learning” (p. 66).

Chapelle y Roberts (1986), en la investigación que realizan acerca de la tolerancia a la ambigüedad y la independencia de campo como predictores de éxito en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, observan que los buenos aprendices adaptan su estilo de aprendizaje a las necesidades de la tarea. En cambio, los menos exitosos no son flexibles, ya que continúan utilizando el mismo estilo aun cuando se demuestra poco efectivo para completar la tarea de forma adecuada.

⁷⁹ Por *oportunidad* se refiere a todas las posibilidades que se le presentan al aprendiz para practicar el idioma (dentro y fuera del aula) y que aprovecha para ejercitar lo que ha aprendido.

En el estudio que lleva a cabo Willing (1988) sobre los estilos de aprendizaje en Australia, comprueba que las diferencias de estilo entre los aprendices con mejor y peor rendimiento son mínimas. Parece que la naturaleza dinámica que caracteriza al aprendiz, expuesto a tareas de distinta índole, así como la diversidad de factores contextuales que intervienen en el proceso, hacen imposible la configuración de un perfil genérico del buen aprendiz de lenguas.

El trabajo de Ellis (1989) analiza las diferencias existentes entre dos estudiantes de alemán como lengua extranjera, que presentan diferentes estilos de aprendizaje. Los resultados indican que la alumna con mejores resultados ha modificado sus preferencias estilísticas para adaptarse a la metodología de enseñanza.

Por último, Ehrman y Oxford (1990) analizan la relación que hay entre las estrategias que utilizan los estudiantes y diversos rasgos individuales: género, edad, ocupación y tipo psicológico, en el que incluyen los estilos de aprendizaje. Observan que entre alumnos con un mismo estilo, lo que diferencia a quienes obtienen mejor rendimiento es su capacidad para emplear estrategias de otros estilos: “The strongest learners contrast with weakest learners of the same learning style largely because they find it somewhat easier to tap the strategies characteristic of other styles” (p. 323).

Lo que se desprende de estos datos es que lejos de haber un estilo que caracterice al buen aprendiz, este se distingue por su capacidad para adaptar su estilo de aprendizaje a las exigencias de la tarea. Como indica Nel (2008), esto es lo que diferencia al buen aprendiz y no un estilo de aprendizaje determinado, ya que no se ha identificado ningún estilo que sea mejor que los demás para aprender un idioma: “successful learners do seem to be able to adapt their learning styles to accommodate the requirements of a particular learning task or situation. And no one style which typifies good language learners has been identified” (p. 57). Esta conclusión está en consonancia con los planteamientos de Pask (1988) y Kirby (1988), que sostienen que el mejor estilo de aprendizaje es la ausencia de un estilo marcado para que el estudiante pueda adaptarse con flexibilidad a las distintas situaciones de aprendizaje. Pask (1988) se refiere a él como *estilo sintético*, y Pask (1988), como *estilo versátil*.

Desde el punto de vista teórico, resulta lógico aceptar estos datos, es decir, que no hay ningún estilo mejor que otro para aprender una lengua ya que, si no fuera así, aquellas personas que no tuvieran el estilo “óptimo” estarían abocadas a fracasar en sus intentos de aprender una lengua. Sin embargo, entre la comunidad educativa parece que esta idea no está muy asentada, como comprobamos en nuestro estudio (Domínguez, López y Andión, 2019),

en el que poco más de la mitad de los profesores de ELE (54 %) reconocieron que todos los estilos son igual de válidos para aprender español. No obstante, cuando se les formuló la misma pregunta de otra forma (¿Hay estilos de aprendizaje mejores que otros para aprender español?), solo el 47 % respondió que no. En los porcentajes de las respuestas se observa contradicción, ya que las cifras deberían ser idénticas: quien considera que todos los estilos son válidos para aprender una lengua no puede sostener al mismo tiempo que hay estilos mejores que otros para aprenderla.

3.1.5. LAS HIPÓTESIS DEL AJUSTE Y DEL DESAJUSTE

La hipótesis del ajuste⁸⁰ tiene una formulación muy sencilla: si se adapta la forma de enseñar del profesor a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, estos lograrán un mejor rendimiento académico. La idea contraria, es decir, no adaptar la enseñanza a los estilos de los alumnos constituye la hipótesis del desajuste, que llevaría aparejada un peor rendimiento⁸¹. La hipótesis del ajuste atrajo la atención de los investigadores desde que se formularon los primeros modelos de estilos de aprendizaje pues, de ser cierta, se resolvería el problema del fracaso escolar. Esta posibilidad llevó a no pocos autores (Cross, 1976; Smith, 1983; Mumford, 1987; Sims, 1990) a indicar la necesidad de adaptar la manera de enseñar de los docentes a los estilos de aprendizaje de sus alumnos.

Sin embargo, las primeras investigaciones que se llevaron a cabo no obtuvieron resultados concluyentes al respecto. Así, en la extensa revisión que realizaron Cronbach y Snow (1977) sobre las investigaciones que habían estudiado el tema, constataron no solo que no tenía ningún efecto positivo adaptar la enseñanza a los estilos de los alumnos, sino que incluso podía ser perjudicial: “basing instructional adaptations on students preferences does not improve learning and may be detrimental” (p. 170). Witkin *et al.* (1977) tampoco encontraron efectos positivos entre la forma de enseñar y los estilos dependiente e independiente de campo de los aprendices, si bien los alumnos con este último estilo rendían mejor en diversas tareas. Por su parte, de las 22 investigaciones que analizaron Kampwirth y Bates (1980) sobre los efectos de adaptar la metodología de enseñanza a las modalidades perceptivas de los alumnos, solo dos trabajos informaban de efectos positivos en el rendimiento académico; los restantes o bien no obtuvieron resultados significativos o confirmaban la efectividad de enseñar mediante la modalidad no preferida. Finalmente,

⁸⁰ En la bibliografía en inglés se conoce como *meshing* o *matching hypothesis*.

⁸¹ Oxford, Ehrman y Lavine (1991) se refieren a esta situación como *guerra de estilos (style wars)*.

Mahlis (1981) comprobó que las semejanzas cognitivas entre profesores y alumnos influían en las interacciones en el aula, pero no en el rendimiento.

Good y Stipek (1983) han sugerido cuatro factores que explicarían los resultados de estas investigaciones. En primer lugar, las dimensiones que caracterizan a un aprendiz son variadas (motivación, conocimientos previos, habilidades, estilos de aprendizaje, etc.) y ninguna de ellas por sí sola exige un método de enseñanza concreto. De hecho, pretender que una sola de las dimensiones (como los estilos) sea la que condicione la manera de enseñar del docente puede ir en detrimento de los demás factores que intervienen en el aprendizaje. En segundo lugar, se producen interacciones de alto nivel entre los rasgos del alumno y el método de enseñanza, de manera que la incidencia de los estilos en el rendimiento también se verá afectada por otras variables como la naturaleza de la tarea, las relaciones entre los alumnos y el profesor, las características del aula, el momento del curso, etc. En tercer lugar, la mayoría de los estudiantes se puede adaptar a una gran variedad de métodos didácticos, aun cuando no sean sus preferidos; la clave está en que sean de calidad: explicaciones y actividades claras, retroalimentación y oportunidades para practicar. Por último, los docentes emplean diferentes estrategias didácticas (exposiciones, preguntas, debates, etc.), de modo que se pueden ver atendidas las preferencias de todos los alumnos.

A pesar de las evidencias contrarias a la hipótesis del ajuste, la idea tan atractiva de que los estilos de aprendizaje pudieran ser la solución a los problemas de muchos alumnos favoreció que se extendiera rápidamente la creencia de que la hipótesis era cierta. Y esto aun cuando autores partidarios de los estilos muy reconocidos, como Dunn y Dunn (1979), recomendaban cautela al respecto, con una consigna muy clara: “Most teachers can respond to differences in student learning styles. That is preferable to trying to match students with teachers” (p. 238). En este sentido, Dunn y Dunn (1979, p. 244) proponen cuatro argumentos mediante los que explican que adaptar la enseñanza no siempre es la solución:

- a) Los rasgos de los estilos de enseñanza y los de aprendizaje no muestran siempre una correspondencia perfecta.
- b) Ni los estudiantes ni los profesores se pueden caracterizar mediante la oposición de rasgos, es decir, o visuales o auditivos, por ejemplo, sino que se aglutinan en ellos características distintas.

- c) Todos los profesores no son excelentes, de manera que se puede adaptar el estilo de enseñanza al estilo de aprendizaje de los estudiantes, pero si falla el profesor, el éxito académico no está garantizado.
- d) Está comprobado que una enseñanza en la que predomine la práctica sobre la teoría beneficia a todos los estudiantes, con independencia de sus estilos.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, se considera a Reid (1987) como la primera autora que postula la hipótesis: “Two theoretical problems arise in applying the results of this learning style preference study to NNSs [Non Native Speakers]: (a) how to ‘match’ students’ learning style preferences with teacher styles” (p. 99). Después de ella, otros muchos (Oxford *et al.*, 1992; Felder y Henriques, 1995; Kinsella, 1995; Ehrman, 1996; Brown, 2000; Fleming, 2001) han indicado los beneficios que implica adaptar la enseñanza a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, pero sin aportar datos empíricos al respecto. No obstante, las investigaciones desarrolladas en el contexto de la enseñanza de lenguas no llegan a resultados diferentes a los ya expuestos.

El primer estudio se debe a Peacock (2001), que trabaja con una muestra constituida por 206 estudiantes de inglés como lengua extranjera y 46 profesores de una universidad de Hong Kong. Para identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos utiliza el *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire* de Reid (1987) y para los estilos de enseñanza de los profesores, adapta el cuestionario de Reid. También lleva a cabo entrevistas semiestructuradas⁸² con 71 estudiantes a los que les pregunta por la forma en que les afecta que sus estilos no coincidan con los del profesor. Como no trabaja con un grupo experimental y un grupo control, realmente no puede probar si una enseñanza adaptada a los estilos de los estudiantes es mejor; sin embargo, sí aporta datos sobre la hipótesis del desajuste, ya que los profesores favorecen el estilo grupal, que es el menos preferido por los alumnos.

Cuando analiza las respuestas de las entrevistas, observa que el 72% de los alumnos se siente frustrado cuando no coinciden los estilos, y al 76% le influye en su aprendizaje. De aquí concluye que la enseñanza fracasa y origina desmotivación y frustración cuando no se ajusta a los alumnos: “a mismatch between teaching and learning styles causes learning

⁸² Se componen de estas tres preguntas (p. 8):

- 1) Have you ever felt unhappy or frustrated in class because your teacher’s teaching style was different to your learning style?
- 2) When the teacher teaches in a different style to your learning style, does it affect your learning (and how)?
- 3) From where did you get your own learning style?

failure, frustration, and demotivation” (Peacock, 2001, p. 17). En realidad va más allá en sus conclusiones, porque llega a afirmar que sus datos validan la hipótesis del ajuste, pero como hemos indicado antes, no es posible desde un punto de vista metodológico: “these empirical data from learners and teachers provide fairly convincing support for the hypothesis and also lend more weight to my arguments that matching learning and teaching styles promotes more efficient second language acquisition” (p. 14).

Tras el trabajo de Peacock (2001), han sido muy pocas las investigaciones que se han llevado a cabo en el ámbito de la enseñanza de lenguas sobre la hipótesis del ajuste, como indica Heidi Wong (2015, p. 89): “there is a lack of empirical studies regarding the effects of matching or deliberately mismatching learning styles and teaching styles in second/foreign language classroom”. Solo hemos podido documentar seis trabajos (tabla 3.3), y todos ellos sobre el inglés como lengua extranjera y desarrollados en Irán, principalmente.

Tabla 3.3. Investigaciones sobre la hipótesis del ajuste en el ámbito de la enseñanza de lenguas

Autores	N ^a	Instrumentos ^b	País
Kara (2009)	100 12	¿...? <i>Personal Learning Styles Inventory</i> (¿...?)	Turquía
Ghada <i>et al.</i> (2011)	103 5	<i>Perceptual Learning Style Preference Questionnaire</i> (Reid, 1995)	Libano
Pourhosein (2012)	100 0	Cuestionario VAK (no indica cuál) N/A	Irán
Moradkhan y Mirtaheri (2013)	122 23	<i>Perceptual Learning Style Preference Questionnaire</i> (Reid, 1987) <i>Perceptual Learning Style Preference Questionnaire</i> (modificado)	Irán
Akbarzadeha y Fatemipourb (2014)	183 10	<i>Perceptual Learning Style Preference Questionnaire</i> (Reid, 1987) <i>Teaching Style Preference Questionnaire</i> (no indican cuál)	Irán
Karabuga (2015)	132 15	<i>Learning Style Survey</i> (Riechmann y Grasha, 1974) <i>Teaching Style Survey</i> (Grasha, 1994)	Turquía

^a En el primer renglón se indica el número de estudiantes, y en el segundo, el de profesores.

^b En el primer renglón se indica el instrumento utilizado con los estudiantes, y en el segundo, con los profesores. Si solo aparece un instrumento, significa que ha sido el mismo para estudiantes y profesores.

El primer estudio presenta un carácter fragmentario, ya que la única información que proporciona está en la introducción. Kara (2009) indica que trabajó con 100 estudiantes y 12 profesores de una universidad turca, pero no informa del cuestionario que utiliza con los estudiantes; el que emplea con los profesores es el *Personal Learning Styles Inventory*, cuya autoría no hemos logrado identificar. En la misma introducción concluye que los estilos de los estudiantes y de los profesores (visual y auditivo) encajan: “The results revealed that second year learners at ELT Department in Anadolu University favored visual and auditory styles. The teachers also preferred visual and auditory styles. The results showed that learning styles and teaching styles match at ELT Department” (Kara, 2009, p. 77).

Ghada *et al.* (2011) utilizan el mismo instrumento para identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos y los de enseñanza de los profesores, pero metodológicamente no es una elección acertada, ya que al hacer esto, lo que están comparando son los estilos de aprendizaje de profesores y estudiantes, pero no los estilos de aprendizaje y de enseñanza. De hecho, en las conclusiones lo reflejan de manera explícita “about half of the students (52 %) had **the same style of learning** as their teacher’s” (Ghada *et al.*, 2011, p. 166)⁸³. En función de estos datos, concluyen que no se ha producido el ajuste entre los estilos de aprendizaje de los alumnos y los de enseñanza de los profesores: “Another finding and on which the research was generated is that there is no match between the learning and the teaching styles which may impact achievement”. (Ghada *et al.*, 2011, p. 168). Sin embargo, teniendo en cuenta que lo que hacen es extraer la estadística descriptiva de los estilos de aprendizaje de los alumnos y de los profesores, lo único que se puede concluir es que la mitad de los alumnos presenta preferencia por el mismo estilo de aprendizaje que los docentes.

De características similares es la investigación de Pourhosein (2012), que identifica los estilos de aprendizaje preferentes de los estudiantes mediante un cuestionario del tipo VAK, pero no indica cuál. Observa que el 55 % de los alumnos prefiere el estilo visual y que su rendimiento es mejor que el de los demás estudiantes. Ante estos datos, deduce que los profesores favorecen a los alumnos con estilo visual. Sin embargo, como ningún docente forma parte de la muestra de su investigación, no se puede extraer tal conclusión.

El trabajo de Moradkhan y Mirtaheri (2013) supone una mejora respecto de los anteriores desde el punto de vista metodológico, ya que aparte de los cuestionarios para identificar los estilos de profesores y estudiantes, incorporan la observación en el aula. Además de esto, el cuestionario que utilizan para los profesores no es el mismo que el de los alumnos (el *PLSPQ*, de Reid, 1987), ya que modifican este para adaptarlo a la perspectiva de la enseñanza, pero no indican en qué consiste dicha modificación: “In this questionnaire the teachers were asked to respond to thirty statements using a five point scale similar to that of the learner version of PLSQ, except that this time the statements were designed to address their teaching style” (Moradkhan y Mirtaheri, 2013, p. 43). Los resultados que obtienen son interesantes porque aunque las respuestas de los cuestionarios indican que hay relación entre los estilos de enseñanza de los docentes y los de aprendizaje de los estudiantes, la observación del aula no confirma estos datos, ya que el estilo grupal sería uno de los preferidos por los

⁸³ La negrita es nuestra.

profesores en los cuestionarios, pero no los ponen en práctica en la aula. Sobre la relación con el rendimiento académico no dicen nada porque su trabajo no aborda este tema.

Al igual que en el trabajo precedente, el de Akbarzadeha y Fatemipourb (2014) también utiliza la observación en el aula, a la que añaden, además, entrevistas orales semiestructuradas con todos los profesores y con 42 estudiantes de la muestra. Todos estos datos los triangulan para obtener unos resultados más fiables. Si bien este procedimiento es adecuado para garantizar la validez interna de la investigación, sin embargo no indican cuál es el cuestionario que han utilizado con los profesores. Los resultados que obtienen son idénticos a los de Moradkhan y Mirtaheri (2013), pues los docentes prefieren un estilo táctil y grupal según los cuestionarios y las entrevistas, pero en el aula no los llevan a la práctica. En esta investigación tampoco se trata la incidencia del ajuste de los estilos en el rendimiento académico.

Por último, Karabuga (2015) también utiliza tres instrumentos para garantizar la fiabilidad de los resultados (cuestionarios, entrevistas y observación en el aula). Además, sí identifica los cuestionarios empleados tanto con los estudiantes (*Learning Style Survey*, Riechmann y Grasha, 1974) como con los docentes (*Teaching Style Survey*, Grasha, 1994). En este caso, el de los profesores no es una adaptación del cuestionario de los alumnos, sino uno creado *ex profeso* para identificar los estilos de enseñanza. Tras la triangulación de todos los datos, llega a la conclusión de que sí existe un ajuste entre los estilos de alumnos y profesores; no obstante, nos resulta contradictoria la información que proporciona.

Por un lado, indica que los estilos de ambos no son iguales: “The results showed that students favoured the collaborative, dependent and competitive learning styles, while their teachers favoured the personal model teaching style” (Karabuga, 2015, p. 276). Por otro lado, muestra una tabla (fig. 3.2) en la que se puede comprobar que el perfil de los estilos de aprendizaje de tres clases (2, 3 y 4) es idéntico, pero sin embargo los estilos de enseñanza asociados a estas clases son diferentes. Además, la explicación que añade a la tabla suscita más dudas interpretativas, ya que indica que ambos estilos se ajustan perfectamente: “all the classes attending the study are observed to have a match in some way in terms of learning and teaching styles. The teaching styles of their teachers seem to meet the demands of each of the learning styles determined in the clases” (Karabuga, 2015, p. 285). Por tanto, nos resulta difícil determinar el sentido de las conclusiones del estudio de Karabuga (2015), ya que al tiempo que afirma que hay ajuste entre los estilos, aporta datos que parecen contradecir esta afirmación.

Figura 3.2. Relación entre estilos de aprendizaje y de enseñanza del estudio de Karabuga (2015, p. 285)

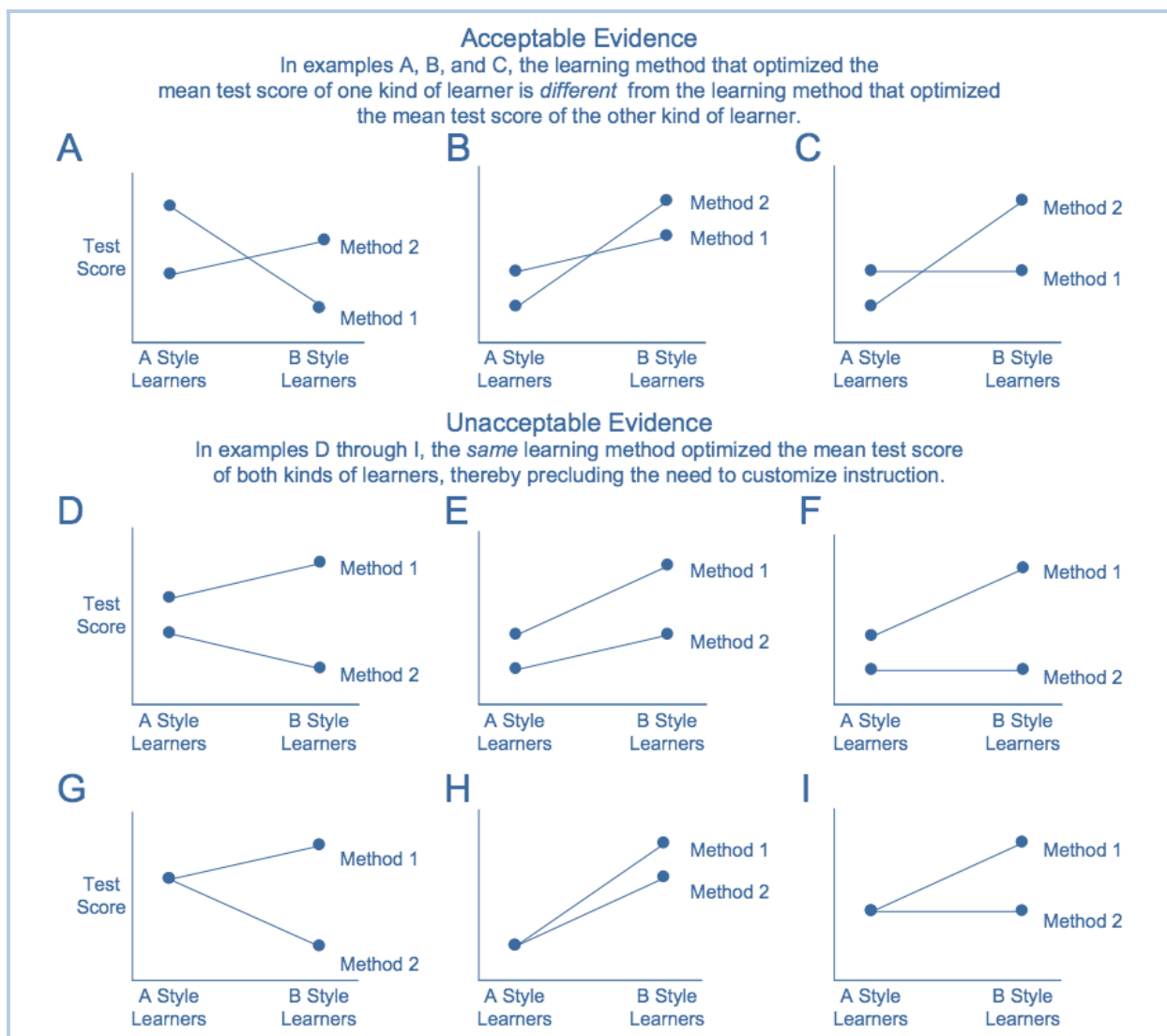
Class	Dominant learning style	Teachers of the class
Class 1	Collaborative-competitive	Facilitator-personal model-expert
Class 2	Collaborative-dependent-competitive	Facilitator-delegator-formal authority
Class 3	Collaborative-dependent-competitive	Expert-facilitator-personal model
Class 4	Collaborative-dependent-competitive	Delegator-formal authority-personal model
Class 5	Independent-collaborative-dependent competitive	Personal model-expert- facilitator

De la descripción de estos trabajos se pueden extraer dos conclusiones: una en relación a la metodología y otra acerca del alcance de las investigaciones. En cuanto al primer aspecto, en muchas ocasiones el rigor metodológico no ha sido adecuado. En este sentido, no se puede utilizar el mismo cuestionario para identificar los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje (Ghada *et al.*, 2011). Asimismo, es imprescindible indicar el cuestionario que se emplea para identificar los estilos, información que está ausente en tres trabajos (Kara, 2009; Akbarzadeha y Fatemipourb, 2014; Pourhosein, 2012). Tampoco se puede analizar si existen relaciones entre los estilos de los alumnos y de los profesores si estos no están presentes en la muestra (Pourhosein, 2012). En cuanto al alcance de las investigaciones, ninguno de los trabajos expuestos se propone comprobar realmente la validez de la hipótesis del ajuste, ya que para ello tendrían que haber contemplado el rendimiento académico como una de las variables de estudio, y esto no ocurre en ningún caso. Su objetivo se limita a comprobar si los estilos encajan, de lo cual deducen si existen o no efectos positivos en la enseñanza (Pourhosein, 2012), pero esto solo es posible incluyendo la variable del rendimiento, como hemos dicho.

Precisamente para aportar luz acerca de la metodología que habría que seguir para probar la hipótesis del ajuste, Pashler, McDaniel, Rohrer y Bjork (2008) publicaron con anterioridad a estas investigaciones un artículo en el que indicaron los criterios que debe reunir cualquier estudio que pretenda aportar evidencias empíricas válidas sobre la hipótesis del ajuste. Para ello, los estudiantes tienen que dividirse en grupos en función de sus estilos preferidos. Tras esto, se distribuirán de forma aleatoria en, al menos, dos metodologías distintas de aprendizaje (visual y auditiva, por ejemplo) a las que serán expuestos ambos grupos. Por último, todos los alumnos tienen que realizar la misma prueba de rendimiento. Para que pueda confirmarse la hipótesis del ajuste, se tiene que producir una **interacción cruzada**, es decir, que la puntuación obtenida en la prueba de rendimiento mediante una de las metodologías supere la puntuación conseguida con la otra. Esto lo ilustran mediante las gráficas de la figura 3.3, en la que solo los tres primeros supuestos (A, B y C) validarían la hipótesis.

Pashler *et al.* (2008) mencionan varias investigaciones (Constantinidou y Baker, 2002; Massa y Mayer, 2006; Cook *et al.*, 2009) en las que se aplica la metodología que ellos proponen, pero sin obtener resultados positivos. No obstante, ante estos datos, Pashler *et al.* (2008) reconocen que sería erróneo considerar refutada la hipótesis del ajuste. En lugar de ello, sugieren realizar más investigaciones basadas en su método. Pero mientras esto ocurre, indican que cualquier aplicación de los estilos de aprendizaje en el aula carece de garantías y, sobre todo, si se confirmase la hipótesis habría que sopesar los beneficios que reportaría en relación con el coste que supondría ponerla en práctica: “such a finding would provide support for that particular learning-style classification only—and only then if its benefits surpass the high costs of student assessments and tailored instruction” (Pashler *et al.*, 2008, p. 116).

Figura 3.3. Gráficas sobre la evidencia aceptable de la hipótesis del ajuste (Pashler *et al.*, 2008, p. 110)



Hasta aquí hemos considerado la hipótesis del ajuste, que es la que ha originado más producción científica; no obstante, también hay que tener en cuenta la hipótesis contraria. Aunque la mayoría de los autores son partidarios de adaptar la enseñanza a los estilos de aprendizaje de los alumnos y consideran que se perjudica a los estudiantes cuando esto no sucede, otros (Gregorc, 1972; Claxton y Murrell, 1987; Oxford y Lavine, 1992; Felder, 2010; Gregersen y MacIntyre, 2014) observan efectos positivos en el desajuste. Sin embargo, todas las sugerencias las hacen desde el plano teórico, porque no hay ningún estudio empírico que avale la eficacia de una enseñanza *desajustada* a los estilos de aprendizaje.

En primer lugar, Gregorc (1972) enumera varias razones a favor de una enseñanza no ajustada a los estilos de aprendizaje de los alumnos: (a) los estudiantes tienen cualidades de todos los estilos en mayor o menor grado; (b) necesitan aprender a adaptarse; (c) una enseñanza totalmente ajustada puede aburrir; (d) períodos de desajuste pueden originar nuevas y variadas experiencias, aunque un desajuste crónico puede crear problemas emocionales.

En esta misma línea, Claxton y Murrell (1987) indican que la enseñanza adaptada es recomendable para reducir el nivel de ansiedad de los estudiantes con poca preparación o que se incorporan a la universidad, pero la no adaptada permite a los alumnos aprender de distintas maneras, aunque esto no hay que hacerlo de forma continuada para evitar frustración en los alumnos: “[it] should be done with sensitivity and consideration for students, because the experience of discontinuity can be very threatening” (p. 2).

Por su parte, aunque Oxford y Lavine (1992) indican que los alumnos cuyos estilos de aprendizaje no encajan con los estilos de enseñanza de sus profesores pueden tener ansiedad y responder de forma negativa a la asignatura, también reconocen que una enseñanza no ajustada deliberadamente capacita a los estudiantes para desarrollar estrategias compensatorias para afrontar situaciones nuevas.

Felder (2010) no considera recomendable enseñar a los alumnos en función de su estilo de aprendizaje preferido, pues en una clase hay estudiantes con diversidad de estilos, de modo que si se enseña atendiendo a uno de ellos, los demás recibirán una enseñanza *desajustada*. Ante esta situación, sugiere una opción alternativa que consiste en ofrecer una **enseñanza equilibrada** entre estilos, de manera que todos los alumnos se sientan atendidos por igual: “The point is not to match teaching style to learning style but rather to achieve *balance*, making sure that each style preference is addressed to a reasonable extent during instruction” (pp. 3-4).

Por último, Gregersen y MacIntyre (2014) proponen, como uno de los cinco principios para aplicar los estilos de aprendizaje en el aula, combinar momentos en los que se adapte la enseñanza a los estilos de los alumnos con otros en los que no. Mediante esta estrategia, a la que denominan *estiramiento de estilos (style stretching)*, pretenden que los alumnos dejen su zona de confort y desarrollen nuevas estrategias de aprendizaje.

En síntesis, se puede resumir el estado de la cuestión sobre estas hipótesis en dos posturas. La primera de ellas, que ha sido la predominante, sostiene que si el docente adapta su manera de enseñar a los estilos de aprendizaje de los alumnos, el rendimiento de estos mejora, y si no se produce dicha adaptación, se ve perjudicado. Sin embargo, no hay evidencias empíricas que confirmen esto. La segunda postura, en cambio, contempla los posibles beneficios de una enseñanza no ajustada, aunque sobre este punto tampoco existen datos que lo avalen; simplemente, se apela a la experiencia que aprendices y docentes tienen al respecto. En cualquier caso, existe una metodología mediante la que se podría verificar la hipótesis del ajuste (Pashler *et al.*, 2008), que queda como referencia para futuras investigaciones.

3.1.6. POSTURAS CONTRARIAS A LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

A pesar de la escasa validación empírica que ha encontrado la hipótesis del ajuste, que es el gran potencial que se atribuye a los estilos de aprendizaje, y de las dudas sobre la validez y fiabilidad de los instrumentos empelados para identificarlos, los estilos de aprendizaje siguen siendo considerados por la comunidad educativa como uno de los elementos que mejor puede contribuir al óptimo rendimiento de los aprendices. Del alcance de esta creencia dan fe los trabajos de Dekker *et al.* (2012) y Howard-Jones (2014), en el que analizan las opiniones de los profesores acerca de los efectos positivos de mostrar la información a los estudiantes en función de su modalidad perceptiva preferente (visual, auditiva, táctil o cinestésica).

En el primer estudio, en el que encuestan a docentes de Reino Unido (N=137) y Países Bajos (N=105), entre el 93 % y el 96 %, respectivamente, está a favor de la hipótesis del ajuste; en la investigación de Howard-Jones (2014), realizada con docentes de cinco países⁸⁴, los resultados de su encuesta indican que entre el 93 % y el 97 % de los profesores (según los países) también está de acuerdo. De hecho, de los siete mitos educativos que estudia Howard-Jones (2014), es el que cuenta con una mayor aceptación: “Perhaps the most popular and

⁸⁴ Dichos países son Reino Unido (N=137), Países Bajos (N=105), Turquía (N=278), Grecia (N=174) y China (N=238).

influential myth is that a student learns most effectively when they are taught in their preferred learning style” (p. 817). El porcentaje que obtuvimos en nuestro estudio sobre las creencias de los profesores de ELE (Domínguez, López y Andión, 2019), aunque algo inferior (86 %), también refleja una gran aceptación de la hipótesis del ajuste.

Un ejemplo muy ilustrativo de hasta dónde llega el alcance de la influencia de la teoría de los estilos de aprendizaje es la anécdota que relata William Lloyd Fridley (Fridley y Fridley, 2010). Como profesor de la asignatura Fundamentos de la Educación, al tratar el tema del rol del estudiante y de la naturaleza del aprendizaje, con frecuencia aludía a los estilos de aprendizaje, que los definía como las diferentes formas que tienen los alumnos de aprender, y mencionaba los estilos perceptivos clásicos (visual, auditivo, táctil y cinestésico).

Hasta aquí todo le parecía aceptable, porque aun sin tener extensos conocimientos sobre la teoría de los estilos de aprendizaje, resulta lógico pensar que si las personas somos diferentes, aprendemos de modo diferente y los profesores tienen que adaptarse a las características individuales de sus alumnos. Sin embargo, su perspectiva cambió cuando un alumno le dijo lo siguiente: “The reason I’m not doing well in your class is because I’m a kinesthetic–tactile learner and we don’t do any hands-on activities in this class” (Fridley y Fridley, 2010, p. 21). Cuando comprobó que los estudiantes recurrían a los estilos para justificar su bajo rendimiento, empezó a dudar de la validez de la teoría y comenzó a investigarla en profundidad.

Esta creencia tan generalizada acerca de los beneficios de los estilos de aprendizaje contrasta, en cambio, con los problemas que una parte de la comunidad científica vio en ellos desde que se formularon las primeras teorías y que parecen irresolubles hasta el día de hoy. Así, a principios de la década de los noventa, Curry (1990) menciona las diferencias existentes en las definiciones y en las teorías sobre los estilos de aprendizaje, que llegan a contradecirse, así como la falta de validez y fiabilidad en los cuestionarios utilizados para identificar los estilos. Más de una década después, Markham (2004) se plantea cuatro interrogantes: (a) ¿hay una definición coherente de los estilos de aprendizaje que permita una comprensión efectiva de lo que son?; (b) ¿los cuestionarios son técnicamente válidos y fiables y reúnen los criterios necesarios para ser usados con los alumnos?; (c) ¿hay evidencias suficientes sobre su relación con el rendimiento para garantizar su uso? y (d) ¿se conoce el posible impacto que pueden tener los estilos de aprendizaje en los profesores y en los alumnos? Más recientemente, Kirschner (2017, p. 170) llega a conclusiones similares acerca de las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje: (a) la premisa de que los estudiantes

tienen diferentes estilos de aprendizaje y que deben recibir formación adaptada a ellos no es un hecho probado, sino más bien una creencia fundada en muy poca evidencia científica; (b) existen muchos problemas acerca de los instrumentos de medida de los estilos; (c) hay muy poco fundamento teórico sobre las interacciones entre los estilos y los métodos de enseñanza y (d) las evidencias empíricas sobre la hipótesis de los estilos de aprendizaje son prácticamente inexistentes. Reynolds (1997) también deja constancia de otro problema: las teorías de los estilos de aprendizaje fomentan una visión individualista de la educación y omiten su componente social.

Uno de los principales problemas se refiere a las discrepancias existentes entre las distintas teorías, que con frecuencia presentan versiones antagónicas de los estilos de aprendizaje. Un ejemplo de esto lo tenemos en el análisis que realizó Davidman (1981) sobre las propuestas teóricas y los cuestionarios de Dunn, Dunn y Price (1979) y de Hunt (1979), entre los que encuentra importantes diferencias.

La primera de ellas consiste en que Dunn, Dunn y Price (1979) consideran que los estilos son muy difíciles de modificar, mientras que Hunt (1979) sostiene lo contrario: “They [Dunn *et al.*] assume that human beings possess certain consistent, enduring traits, such as IQ or learning style, that are difficult to change significantly. In contrast, Hunt’s recommendations to teachers suggest that he views learning style as a malleable trait” (Davidman, 1981, p. 642).

Asimismo, Hunt (1979) deja en manos del profesor la elección de los elementos que pueden beneficiar al aprendizaje del alumno, pero Dunn, Dunn y Price (1979) atribuyen esta facultad a los estudiantes: “In Hunt’s approach, the teacher’s experience and classroom observation are the prevailing factors; in the Dunn/Price model, the students’ self-perceptions are most influential” (Davidman, 1981, p. 642).

Por último, las implicaciones didácticas de ambos cuestionarios son distintas, pues mientras Hunt (1979) atribuye al docente la elección de la metodología que más puede beneficiar a los alumnos en función de la interpretación que haga de los resultados del cuestionario, Dunn, Dunn y Price (1979) recurren al análisis estadístico de las respuestas de los estudiantes. De este modo, el docente no tiene que elegir la metodología más adecuada, sino aplicar la que el modelo recomienda en función de los resultados:

For Hunt, it is the teacher's disciplined trial and evaluation of results that decide the amount of structure individual students need in order to learn most efficiently. This is quite different from the Dunn/Price strategy, which employs a statistical analysis of the opinions a student expresses on a questionnaire to identify that student's learning style and the subsequent learning environment (Davidman, 1980, p. 642).

Aparte de estas discrepancias entre teorías, otro problema que señala Curry (1990) es el rigor de las investigaciones realizadas para validar la hipótesis del ajuste, que en muchos casos carecen de la calidad necesaria. Entre las razones que cita, indica que pocos estudios tienen en cuenta los efectos reactivos del pretest (responder mejor en el postest debido a la experiencia del pretest), así como el efecto Hawthorne, que influye en la conducta de una persona cuando sabe que es objeto de una investigación. Otra cuestión delicada que señala es que muchos estudios los han llevado a cabo doctorandos dirigidos por un profesor que tenía un especial interés en la conceptualización de un estilo de aprendizaje.

En este sentido, resulta muy interesante el artículo de Stahl (1999), en el que analiza el caso de Marie Carbo, una autora muy reconocida en los EE. UU. debido a su sistema de enseñanza de la lectura basado en el modelo de los estilos de aprendizaje de Dunn y Dunn⁸⁵. A Stahl (1999) le llama la atención la extensa producción científica de Carbo, teniendo en cuenta la existencia de investigaciones que ponen en tela de juicio los estilos de aprendizaje, motivo que le hace preguntarse por las referencias bibliográficas que utiliza para sus artículos. Al revisar algunos de ellos, comprobó que de diecisiete estudios que citaba Carbo, solo uno había sido publicado; además, quince eran tesis doctorales, de las que trece de ellas habían sido defendidas en St. John's University, que es la *alma mater* de Carbo y también la universidad en la que ha desarrollado su carrera académica Rita Dunn, coautora, junto a su marido, del modelo en el que Carbo basa su método de enseñanza de la lectura.

En la misma línea está un trabajo realizado más de veinte años después por Kavale y LeFever (2007), en el que analizan el metanálisis de Lovelace (2005) sobre la validez del modelo de Dunn, Dunn y Price. La principal carencia que observan es el sesgo en la selección de las obras sobre las que Lovelace (2005) realiza su metanálisis, ya que treinta y cinco de las

⁸⁵ Dicho sistema tiene su origen en su tesis doctoral (*An analysis of the relationships between the modality preferences of kindergartners and selected reading treatments as they affect the learning of a basic sight-word vocabulary*), que defendió en 1980 en St. John's University (Nueva York). Por ella recibió el primer premio nacional (*National Dissertation Award*) por parte de la *Association for Supervision and Curriculum Development*. A pesar de las búsquedas que hemos realizado, no hemos podido identificar a la persona que dirigió su tesis porque en el repositorio de ProQuest no consta esta información.

treinta y seis fuentes son tesis doctorales, de las que veintiuna de ellas se han defendido en St. John's University. Estos datos llevan a Kavale y LeFever (2007) a poner en duda la fiabilidad de los resultados del trabajo de Lovelace (2005): "Without the level of scrutiny offered by the peer-review process for most journal articles, it is not possible for one to have confidence in the reliability of findings from dissertations" (Kavale y LeFever, 2007, p. 96). A esta circunstancia Kavale y LeFever (2007) la denominan "sesgo del equipo local" (*home-team bias*), caracterizada por el hecho de que durante las tres últimas décadas, el modelo de Dunn y Dunn ha sido estudiado y desarrollado por, al menos, dieciocho profesores y más de doscientos alumnos graduados de St. John's University, la universidad a la que pertenece una de las autoras del modelo. Ante esto, se hace necesario proporcionar claras evidencias de que no existe tal sesgo: "the possibility of bias exists when [the research is] conducted under the direction of those who developed the learning model" (Kavale y LeFever, 2007, p. 96). De lo contrario, será difícil que la comunidad educativa acepte su modelo: "The proponents of the DDMLSP⁸⁶ must address such concerns before the DDMLSP can be accepted by the education community" (Kavale y LeFever, 2007, p. 94).

En relación con la falta de fiabilidad de los instrumentos de medida de los estilos, Kirschner (2017) llama la atención sobre los cuestionarios en formato de autoinforme, que son los recursos más empleados, pero que presentan serias limitaciones para obtener información de manera objetiva. Así, Rawson, Stahovich y Mayer (2017) preguntaron a sus estudiantes cuándo hacían las tareas y cuánto tiempo les dedicaban; a la vez, les dieron un bolígrafo inteligente que registraba la fecha y la duración de las tareas. Al comparar los datos de los autoinformes y de los bolígrafos, comprobaron que mientras en este caso había una estrecha correlación entre el tiempo invertido y las calificaciones obtenidas, no ocurría lo mismo con la información proporcionada por los estudiantes. Por tanto, observaron que no había una correlación real entre un informe subjetivo y una medida objetiva.

Por otro lado, las formas de aprendizaje que los alumnos indican como preferidas en los autoinformes no suelen ser buenos predictores de la metodología que más les beneficia. En este sentido, Clark (1989) observó en el metanálisis que realizó sobre las investigaciones que estudiaban las relaciones entre los estilos preferidos y el rendimiento académico, no solo que no había correlación, sino que, en muchas ocasiones, esta era de signo negativo, lo cual significa que el método que los alumnos consideran preferido es con el que obtienen un peor

⁸⁶ Son las siglas de *Dunn and Dunn Model of Learning Style Preferences*.

rendimiento. A este hecho, Clark (1989) lo denominó aprendizaje *matematanático*⁸⁷ (*mathemathantic* en la versión original).

Para probar que el rendimiento de los estudiantes mejora si la enseñanza se adapta a sus estilos de aprendizaje, Pashler *et al.* (2008) indicaron la metodología que había que seguir, y autores como Rogowsky, Tallal y Calhoun (2014) y Cuevas (2015) la han puesto en práctica. Los primeros trabajan con una muestra de 61 informantes (adultos y con estudios universitarios), que dividen en dos grupos en función de la metodología a la que serán expuestos: basada en la lectura (n=31) o en la escucha (n=30). Utilizan el cuestionario de Dunn y Dunn, pero solo los ítems relacionados con los estilos visual y auditivo. Tras aplicar una prueba de evaluación después de la intervención didáctica y otra dos semanas más tarde, el análisis de correlación no proporciona diferencias estadísticamente significativas que confirmen la hipótesis del ajuste: “the results from Research Question 2 also failed to provide statistically significant empirical evidence supporting the meshing hypothesis, either for immediate learning or long-term retention of information presented via two different modes of instruction (audiobook, e-text)” (Rogowsky *et al.*, 2014, p. 76).

Por su parte, Cuevas (2015) realiza un metanálisis sobre las investigaciones existentes a partir de 2009 para comprobar el alcance de la propuesta metodológica de Pashler *et al.* (2008). Tras encontrar unos 1600 artículos que incluían las palabras clave “learning style” en el *abstract*, selecciona 31 trabajos de carácter empírico. A su vez, descarta los que han aparecido en lo que él llama *revistas depredadoras* (*predator journals*), que piden a los autores una tasa (muy elevada en ocasiones) para publicar sus trabajos y cuyos criterios de selección resultan cuestionables. Finalmente, trabaja con un corpus textual de 15 artículos, de los que la mayor parte procede de Oriente Próximo y Oriente, especialmente Irán y Turquía. El cuestionario más utilizado es el de Kolb. Aunque muchos de los trabajos mencionan el impacto positivo que supone adaptar la enseñanza a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo cierto es que solo dos de ellos (Hsieh *et al.*, 2011; Hung, 2012) proporcionan datos que avalan la hipótesis del ajuste. Un hallazgo que le resulta llamativo a Cuevas (2015) es que muy pocas de las investigaciones que conforman el corpus definitivo han sido publicadas en revistas de reconocido prestigio. Como conclusión, se pregunta si la hipótesis del ajuste queda refutada con estos datos, a lo que Cuevas (2015) responde que no, porque conviene realizar más estudios

⁸⁷ El neologismo está formado por la raíces griegas *mathema* (‘conocimiento’) y *thanatos* (‘muerte’). El significado que encierra es que se trata de un tipo de aprendizaje que “mata el conocimiento” y, por tanto, no se puede aprender de esta forma.

metodológicamente rigurosos; mientras tanto, los docentes deben hacer un ejercicio de responsabilidad y evitar aplicar los estilos de aprendizaje:

Only experimental research that tests the matching hypothesis for interaction effects can meaningfully contribute to the knowledge base at this point. But the learning styles hypothesis has been refuted by empirical research to the extent that it may be considered irresponsible for teacher education programs and public educators to apply the method in practice (Cuevas, 2015, p. 330).

Ante este escenario, algunas voces se han alzado en contra de las teorías de los estilos de aprendizaje, que los consideran un “campo de minas” (Sharp, Bowker y Byrne, 2008), una “leyenda urbana” (Kirschner y van Merriënboer, 2013), el “Humpty Dumpty” de la educación (Ivie, 2009) o, sobre todo, un “mito” (Dembo y Howard, 2007; Geake, 2008; Cedar y Willingham, 2010; Howard-Jones, 2014; Newton, 2015; Kirschner, 2017). Incluso hay quienes niegan su existencia (Willingham, Hughes y Dobolyi, 2015).

Cuando Sharp, Bowker y Byrne (2008) describen los estilos de aprendizaje como un campo de minas, están sugiriendo que aunque la teoría que subyace a los estilos (especialmente al modelo VAK) parece lógica, no existen evidencias empíricas que la sustenten. Por ello, los educadores tienen que “andar con cuidado”, porque lo que parece beneficioso para los estudiantes puede resultarles perjudicial: “we have tried to show that learning styles is an educational minefield. As a minefield, teachers and other educators need to tread carefully. [...] The labelling of children in schools as visual, auditory or kinaesthetic learners is not only unforgivable, it is potentially damaging” (p. 311).

Kirschner y van Merriënboer (2013) analizan tres temas que consideran leyendas urbanas del ámbito educativo: los nativos digitales, los estilos de aprendizaje y los estudiantes como aprendices autónomos. Hacen un minucioso recorrido por las cuestiones más conflictivas de los estilos de aprendizaje: muchos de los cuestionarios carecen de validez y fiabilidad; los autoinformes no sirven para obtener información objetiva por parte de los alumnos; la existencia de tantos modelos de estilos invalida en sí misma la teoría, ya que implica que la posible combinatoria de estilos da como resultado más estilos que personas en el planeta, con lo cual habría estilos que no se “materializarían” en ningún individuo; lo que los estudiantes dicen preferir no es siempre lo que más les beneficia en su formación y la hipótesis del ajuste no ha sido confirmada. Después de esta descripción, consideran que es más útil centrarse en lo que los alumnos tienen en común y en aquellos aspectos que han

demostrado ser beneficiosos para el aprendizaje, como los conocimientos previos o determinadas habilidades cognitivas:

From an educational point of view, it is probably more fruitful to focus on the fundamental things that learners have in common [...] than on the myriad of styles on which they may be different from each other. [...] For example, there is scientific evidence that objectively measured cognitive abilities and, especially, prior knowledge should be taken into account (Kirschner y van Merriënboer, 2013, p. 175).

Para Ivie (2009), algunos autores de modelos de estilos de aprendizaje son como Humpty Dumpty, el personaje con forma de huevo de la literatura infantil anglosajona, que se caracteriza por que las palabras significan lo que él decide que significan. Este recurso de Humpty Dumpty es el que atribuye Ivie (2009) a Dunn y Dunn, pues considera que estos han asignado distintos significados a los mismos términos a lo largo de sus obras. Pone como ejemplo el binomio global/analítico, que en sus publicaciones iniciales designaba tipos de aprendices, pero luego lo emplean para referirse a modalidades de enseñanza.

Por lo que respecta a los autores que sostienen que los estilos de aprendizaje son un mito, algunos especifican que se trata de un neuromito (Geake, 2008; Howard-Jones, 2014; Newton, 2015). Los neuromitos consisten en la creencia de que determinados aspectos del aprendizaje están condicionados por el cerebro, a pesar de que la neurociencia no aporte evidencias que lo confirmen. Los argumentos en los que se basan estos autores para sostener que los estilos de aprendizaje son un mito (o un neuromito) son los mismos que venimos exponiendo: instrumentos sin validez ni fiabilidad y ausencia de pruebas que demuestren los beneficios que reporta al aprendizaje conocer los estilos o adaptar a ellos la enseñanza. Cedar y Willingham (2010) consideran que la falta de evidencias no supone en sí mismo que los estilos no existan, pero solo sería razonable invertir esfuerzos en ellos si existieran pruebas de sus beneficios y se supiera cómo aplicarlos en el aula, pero esto no ha ocurrido hasta ahora. Por tanto, estos autores manifiestan la necesidad perentoria de que se deje de propagar los beneficios de los estilos de aprendizaje: “With this in mind, I feel it necessary —and even our duty— as researchers and/or journal editors and reviewers not to propagate such myths” (Kirschner, 2017, p. 171).

La postura más radical en contra de los estilos es la que sostiene que no existen. Sin embargo, Willingham *et al.* (2015) son conscientes de que es imposible demostrar que algo no existe. El hecho de que no se haya probado la validez de los estilos no implica que no

existan, sino que tal vez no se ha buscado en la dirección correcta ni con los medios adecuados. Por este motivo, en vez de centrar sus esfuerzos en demostrar que las teorías de los estilos de aprendizaje son erróneas, optan por poner el centro de atención en sus implicaciones didácticas. Esto supone que antes de aplicar en el aula una teoría, hay que tener evidencias de que va a ser beneficiosa para los alumnos. Por tanto, no basta con saber que los estilos de aprendizaje existen, sino que hay que tener la certeza de que son útiles:

We don't insist that the theory be proven definitively wrong. We are interested in classroom practice, and before a theory is permitted to influence classroom practice, there should be an evidence that the theory is correct. In fact, we need more. We not only need to know that learning styles exist but also need to know that teaching to learning styles benefits students in some way (Willingham *et al.*, 2015, p. 267).

Muchos investigadores se preguntan cómo es posible que todavía perdure la creencia en los estilos de aprendizaje a pesar de todos los argumentos que se han expuesto sobre su escasa validez. Las explicaciones en este sentido son diversas. No obstante, una que comparten prácticamente todos los autores es el hecho de que la retórica que encierra la teoría de los estilos de aprendizaje es atractiva porque parece de sentido común: “the idea that we learn in different ways and some of these ways are more to our preference and abilities and therefore instruction should be geared to this mode of learning seems, at first glance, commonsensical” (Fridley y Fridley, 2010, p. 22). También resulta muy atractiva la idea de que el aprendizaje se puede producir sin esfuerzo, simplemente adaptando la forma de enseñar al estilo de quien aprende, al tiempo que se dispone de una respuesta para el fracaso académico: no haber realizado dicho ajuste. Todo esto, además, se ve reforzado por el esgo confirmatorio que sugieren Cedar y Willingham (2010), es decir, la tendencia a aceptar la información que confirma nuestras creencias y rechazar la que las contradice.

Otro motivo que se propone para la vigencia de los estilos es que promueven el individualismo, un valor dominante en la sociedad occidental actual: “Learning styles as an idea chimes well with the individualist value system of our culture and its dominant, entity, model of human attributes but there is no credible evidence that it is a valid basis for pedagogical decision-making” (Scott, 2010, p. 14).

Por último, un argumento que no hay que menospreciar es el crematístico, pues se ha generado un importante negocio en torno a los estilos de aprendizaje. Esta actividad lucrativa

está basada en la venta de manuales y cuestionarios para identificar los estilos, así como en la organización de cursos y seminarios: “Furthermore, a lucrative commercial industry has been set up around (a) selling measurement instruments meant to help teachers diagnose their students’ learning styles and (b) holding workshops and conferences meant to provide information and training to teachers on how to align their teaching to the learning styles of their students” (Kirschner y van Merriënboer, 2013, p. 173).

No obstante, conviene puntualizar a este respecto que las dos redes internacionales que han promovido la organización de seminarios y congresos sobre los estilos de aprendizaje han dejado de tener actividad desde hace unos años. Una de ellas es la *International Learning Styles Network*⁸⁸, creada a principios de los años ochenta por Dunn y Dunn con el objetivo de promover su modelo, y a la que han pertenecido más de veinte centros educativos de Norteamérica, Europa y Asia. En su página web⁸⁹ se puede comprobar que los últimos eventos tienen fecha de 2014. Por otro lado, la *European Learning Styles Information Network* se creó en 1995 en la Universidad de Birmingham durante una conferencia sobre estilos de aprendizaje. Aunque su página web⁹⁰ no registra actividad desde 2003, el último congreso (XVI) se celebró en 2011 en la Universidad de Antwerp (Bélgica).

A las razones que explican la pervivencia de las creencias en los estilos de aprendizaje también se podrían añadir los esfuerzos, por parte de determinados autores, por seguir buscando las evidencias que confirmen la validez de la teoría. A este respecto, Eva Cools (2009) ha elaborado una agenda de investigación mediante la que anima a los investigadores a seguir trabajando a pesar de las evidencias en contra. Compara este trabajo con la búsqueda del santo grial, que no hay que abandonar pese a las dificultades, y se basa en Furnham (1995) para evitar que los investigadores caigan en el pesimismo que suponen cincuenta años sin haber encontrado resultados empíricos concluyentes:

But the difficulties to find the Holy Grail may not prevent us from seeking it. Or, like Furnham (1995, p. 411) wrote: “A pessimist might argue that despite 50 years of research into cognitive/learning styles, we still know precious little if the above questions have not been answered or even attempted. An optimist, though, might be impressed by the research effort that has gone into this topic, by the proliferation of ideas, and by the evidence already

⁸⁸ Existe una obra con motivo de su 25.º aniversario (Shea Dolan, 2004), en la que se explica la historia de la red, así como su impacto en el ámbito educativo.

⁸⁹ www.learningstyles.net.

⁹⁰ www.elsinnet.org.uk/index2.htm.

accumulated.” Let’s conclude with an optimistic note. Taking into account the proposed research agenda in further work can help us – cognitive style scholars and practitioners – to come one step closer in our search for understanding the impact of cognitive style differences on human behaviour, attitudes, and educational performance. Hence, the search goes on... (Cools, 2009, p. 28).

Como se puede suponer, las posiciones contrarias a los estilos de aprendizaje no han gozado de buena acogida entre los partidarios de los estilos, lo que ha propiciado una bibliografía, que podríamos denominar “epistolar”, mediante la que los autores de diversos modelos teóricos han respondido a las críticas recibidas. Esta coyuntura, en la que no hay entendimiento, la describe de manera muy gráfica O’Neil (p. 4): “While critics grumble, advocates make a case for ‘transforming’ classrooms based on students’ individual learning styles”. En la tabla 3.4 incluimos la relación de autores entre los que se ha producido un intercambio de críticas. La primera columna indica la obra que analizan los autores de la segunda columna, mientras que en la tercera están los autores que responden a quienes realizan el análisis.

Tabla 3.4. Relación de autores que intercambian críticas sobre los estilos de aprendizaje

Obra analizada	Análisis	Respuesta al análisis	Réplica
Kolb (1979)	Freedman y Stumpf (1980)	Kolb (1981)	-
Carbo (1987b)	Stahl (1988)	Carbo (1988)	-
Carbo (1984, 1987a, 1987b, 1990)	Sneider (1992a)	Carbo (1992)	Sneider (1992b)
Geiger y Pinto (1991)	Rubble y Stout (1992)	Geiger y Pinto (1992)	-
Dunn y Dunn (1979-2003)	Coffield <i>et al.</i> (2004)	Dunn (2004)	-

Excepto en el caso de Coffield *et al.* (2004) y Dunn (2004), tanto el análisis como la respuesta al análisis aparecen publicados en la misma revista, incluso en el mismo número (Stahl, 1988 y Carbo, 1988; Sneider, 1992 y Carbo, 1992; Rubble y Stout, 1992 y Geiger y Pinto, 1992). Los artículo de Stahl y Carbo y Sneider y Carbo aparecen de forma consecutiva en la misma publicación. La respuesta de Rita Dunn (2004) no está publicada en ninguna revista, sino que es el informe elaborado por ella misma que hace público la *International Learning Styles Network*.

El patrón de respuestas es el mismo en todos los casos: los autores que han sido analizados rebaten las críticas recibidas con argumentos de carácter psicométrico y, en

ocasiones, también indican que el análisis no se ha realizado con el rigor suficiente porque no se han tenido en cuenta algunas obras. Incluso hay quienes agradecen la crítica, como Kolb (1981), porque contribuyen a perfeccionar el modelo: “But there is much to be done and the efforts of our colleagues who approach this work, with whatever preconceptions, give welcome assistance in this inquiry” (p. 295). La única réplica que hemos documentado (Sneider, 1992) reafirma su postura. No obstante, también se utilizan otros argumentos para defender la validez del modelo, como los premios recibidos (Dunn, 2004), o se pone en duda la cualificación profesional de quienes han realizado el análisis, como hace Dunn (2004) acerca del informe de Coffield *et al.* (2004):

Because of the blatant lack of scholarship and professionalism indicated by the methods the panel used to develop its report on the Dunn and Dunn Model [...] I believe that the panel members: Are unqualified to conduct a profesional evaluation of learning-style models with which they have no experience or understanding; Lack judgment and/or experience in scholarly evaluation; and/or are biased (Dunn, 2004, p. 33).

Un último aspecto que queremos exponer sobre las posturas contrarias a los estilos es el que se refiere a sus propuestas. En primer lugar, todos los autores coinciden en la necesidad de dejar de invertir tiempo en probar la validez de los estilos de aprendizaje cuando existen estrategias didácticas que han demostrado ser adecuadas para mejorar el rendimiento de los estudiantes: partir de los conocimientos previos de los alumnos, breves explicaciones que se repiten a intervalos, intercalar preguntar en las explicaciones, realizar ejercicios de memoria, modificar la distribución del aula (Willingham *et al.*, 2015), la codificación dual (Cuevas, 2015). Incluso se apela a la dedicación y al esfuerzo, aspectos que no se toman en consideración en los estilos de aprendizaje: “Learning for most of us most of the time is hard work and requires effort. Teaching for most of us most of the time is hard work and requires effort too. VAK is not the ‘quick fix’ it appears to be” (Sharp *et al.* 2008, p. 312). Finalmente, recomiendan que no se ponga el énfasis en lo que diferencia a los aprendices, sino en los aspectos que, en un proceso de aprendizaje, son comunes a todos los individuos.

3.2. TAXONOMÍAS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Como indicamos en el apartado anterior, la descripción que realizaremos del constructo de los estilos de aprendizaje parte de algunos de los trabajos de clasificación que se han realizado (Curry, 1983; Messick, 1984; Schmeck, 1988; Riding y Cheema, 1991; Jonassen y Grabowski, 1993; Sternberg y Grigorenko, 1997; Rayner y Riding, 1997; Coffield *et al.*, 2004; Zhang y Sternberg, 2005; Pantoja *et al.*, 2013; Nielsen, 2014; Kozhevnikov *et al.*, 2014). Puesto que resulta inabarcable exponerlos todos, hemos seleccionado uno de cada década (tabla 3.5) con el objetivo de mostrar la evolución que ha tenido la concepción acerca de los estilos. En la última década incorporamos dos taxonomías porque la de Pantoja *et al.* (2013) es la única que hemos documentado en el contexto hispanohablante y nos ha parecido interesante tenerla en cuenta.

Tabla 3.5. Taxonomías utilizadas para la descripción de los estilos de aprendizaje

Autores	Categorías
Curry (1983)	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencias de enseñanza • Procesamiento de la información • Cognitiva y de personalidad
Sternberg y Grigorenko (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Centrados en la cognición • Centrados en la personalidad • Centrados en la actividad
Coffield <i>et al.</i> (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Factores genéticos y constitutivos • Estructura cognitiva • Tipo de personalidad • Preferencias de aprendizaje • Estrategias y enfoques del aprendizaje
Pantoja <i>et al.</i> (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción del conocimiento • Basados en la experiencia • Basados en canales de percepción de información • Basados en las estrategias de aprendizaje • Interacción con otras personas • Bilateralidad cerebral • Personalidad • Aprendizaje organizacional
Nielsen (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo A. Basados en la cognición y la personalidad • Tipo B. Basados en su grado de estabilidad • Tipo C. Basados en teorías que se refieren a una taxonomía

3.2.1. LA TAXONOMÍA DE CURRY

A la clasificación que realiza Lynn Curry (1983) hay que reconocerle el mérito de haber sido la primera. Su objetivo era catalogar los instrumentos de medida de los estilos de aprendizaje en función de estándares estadísticos. Según las palabras de la propia autora, pretende poner orden en el caos reinante sobre el tema: “The organization described here attempts to bring some order to this chaos by proposing an empirically testable structure encompassing learning style concepts that have established psychometric standards” (p. 1).

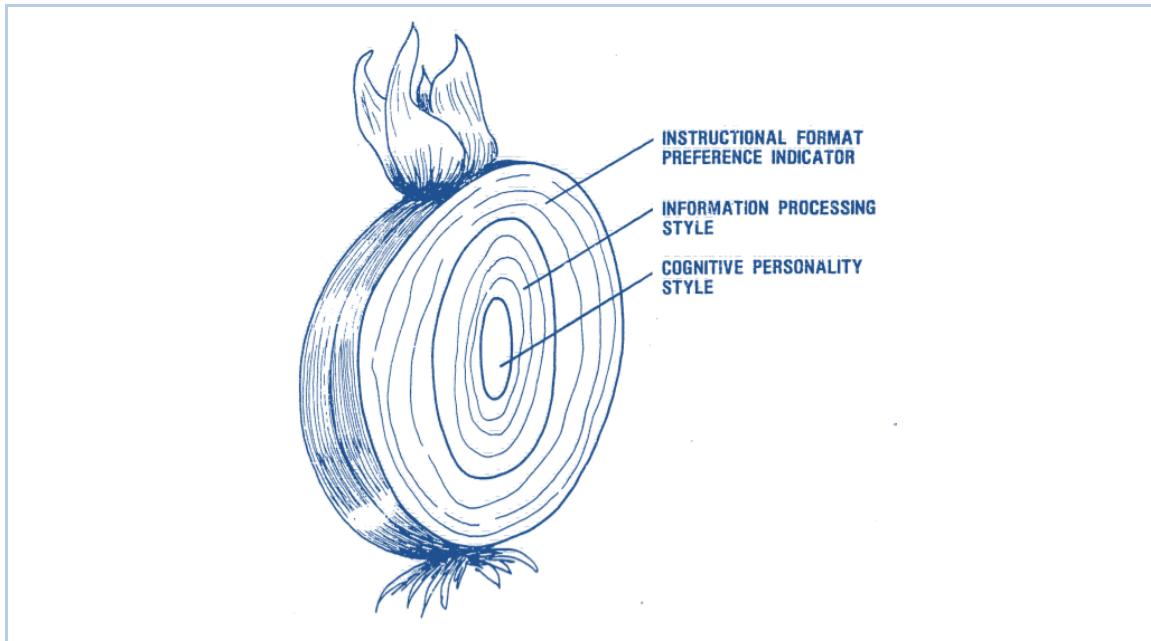
Curry (1983) analizó la validez y la fiabilidad de veintiún cuestionarios mediante el coeficiente de consistencia interna y el método del test-retest, y constató que solo nueve de ellos alcanzaban los umbrales necesarios para poder ser considerados instrumentos aceptables desde el punto de vista psicométrico. Tras esto, sometió a los instrumentos a un análisis de contenidos (*content analysis*) y se entrevistó con sus autores y comprobó que podía agruparlos en tres dimensiones (tabla 3.6) en función de los rasgos que tenían en común: (a) estilos cognitivos y de la personalidad, (b) estilos de procesar la información y (c) indicadores sobre las preferencias de enseñanza.

Tabla 3.6. Taxonomía de los estilos de Curry (1983)

Dimensiones	Autores	Instrumento
Preferencias de enseñanza	Grasha y Reichmann (1974) Friedman y Stritter (1976) Rezler y Rezmovic (1981)	<i>Student Learning Styles Scales</i> <i>Instructional Preference</i> <i>Learning Preference Inventory</i>
Procesamiento de la información	Schmeck <i>et al.</i> (1977) Tamir <i>et al.</i> (1980) Kolb (1981)	<i>Inventory of Learning Processes</i> <i>Cognitive Preference Inventory</i> <i>Learning Style Inventory</i>
Cognitiva y de personalidad	Kagan y Yando (1970) Witkin <i>et al.</i> (1972) McCaulley (1981)	<i>Matching Familiar Figures Test</i> <i>Embedded Figures Test</i> <i>Myers-Briggs Type Indicator</i>

Debido a las características de las dimensiones, decidió presentar su taxonomía bajo la imagen de una cebolla (fig. 3.4), pues consideró que sus capas eran la metáfora perfecta para ilustrar las distintas conductas de aprendizaje. Así, en las capas más internas de la cebolla se sitúan los estilos cognitivos y de la personalidad, que son los más estables. En la segunda capa se encuentran los estilos que procesan la información, que cambian debido a la influencia del contexto de aprendizaje. Por último, en la capa más externa están los estilos más inestables e influenciados debido a que interactúan con el entorno. A continuación los describimos brevemente.

Figura 3.4. Modelo de la Cebolla de Curry (1983, p. 19)



El modelo de la cebolla de Curry (1983) se ha tomado como referente por parte de muchos estudios sobre los estilos de aprendizaje (Hsieh, Jang, Hwang y Chen, 2011; Richardson, 2011) debido a la interesante relación que establece entre distintos aspectos teóricos, como los estilos cognitivos y las preferencias de aprendizaje en función de cómo interactúan con el entorno. Sin embargo, pocas investigaciones (Zhang y Sternberg, 2005) se han llevado a cabo para verificar la validez empírica de su propuesta a pesar de que Curry (1983) manifestó explícitamente que su modelo teórico quedaba a disposición de que fuese contrastado empíricamente: “This theoretical reorganization of the concept of learning styles is offered as one empirical testable step toward making learning style measurement available in a valid and reliable form for application in both manpower and educational studies” (p. 18).

Cools y Bellens (2012) sí han analizado la taxonomía de Curry (1983) mediante dos estudios (uno transversal y otro longitudinal) para verificar dos de las tesis subyacentes. Por un lado, quieren comprobar si los resultados de aprendizaje se explican por una relación causal que va desde la capa interna hasta las capas externas (hipótesis 1) y, por otro, si los estilos cognitivos son más estables a lo largo del tiempo que las preferencias de enseñanza (hipótesis 2). Los resultados que obtienen no verifican ninguna de sus hipótesis. En cuanto a la primera, aunque el modelo de la cebolla obtiene los mejores resultados en comparación con otras propuestas, las diferencias no son estadísticamente significativas. Y por lo que respecta a la segunda, los estilos cognitivos no solo cambian con el tiempo, sino que lo hacen más que las preferencias de enseñanza. Por lo tanto, concluyen que el modelo de Curry (1983) no es el

que mejor representa la realidad de los estilos de aprendizaje: “the representation suggested through the onion model –with the accompanying assumptions of causality and stability– might not be the best representation of concepts in the field of cognitive style and learning differences” (Cools y Bellens, 2012, p. 460).

3.2.1.1. Estilos de preferencias de enseñanza

Los estilos pertenecientes a la capa más externa (Grasha y Reichmann, 1974; Friedman y Stritter, 1976; Rezler y Rezmovic, 1981) tienen en cuenta el contexto en el que prefiere aprender un individuo, esto es, el grado de estructuración de la clase: más o menos posibilidad de participar y de asumir o no el protagonismo del aprendizaje frente a un modelo centrado en la figura del docente. Este nivel es el más observable de los tres puesto que tiene en cuenta los entornos de aprendizaje y las expectativas del aprendiz y del profesor. Por este motivo, es la capa menos estable y, por ello, más fácil de modificar. Posteriormente, Curry y Adams (1991) añadirán una nueva capa más externa a esta (la de la interacción social), basándose para ello en los estilos de Grasha y Reichmann (1974): independiente/dependiente, colaborador/competitivo y participativo/evasivo.

3.2.1.2. Estilos de procesamiento de la información

Los estilos de esta capa (Schmeck *et al.*, 1977; Tami *et al.*, 1980; Kolb, 1981) tienen en cuenta si una persona parte de la experiencia concreta para llegar a la teoría o sigue el camino opuesto. Los datos que aporta esta capa son más estables que la anterior, ya que no dependen de elementos externos al individuo, sino de sus estrategias de aprendizaje.

3.2.1.3. Estilos cognitivos y de la personalidad

Por último, la parte más interna está conformada por estilos que tienen en cuenta la manera mediante la que el individuo se adapta a la información y la asimila (Kagan y Yando, 1970; Witkin *et al.*, 1972; McCaulley, 1981). En este proceso no interviene el entorno, sino que es consecuencia de una dimensión permanente de la personalidad. Por este motivo, esta sería la capa más estable y difícil de modificar de las tres.

3.2.2. LA TAXONOMÍA DE STERNBERG Y GRIGORENKO

En primer lugar, hay que precisar que lo que analizan Sternberg y Grigorenko (1997) no son teorías de estilos de aprendizaje, sino teorías de estilos cognitivos, dentro de los cuales tienen cabida los estilos de aprendizaje. Por tanto, desde el punto de vista epistemológico, su visión es más general que la de otras taxonomías, porque no se centran solo en los estilos de aprendizaje, sino en una categoría mayor a la que estos pertenecen. Para ellos, los estilos cognitivos son el puente que unen dos áreas de la Psicología que se han considerado tradicionalmente independientes (la cognición y la personalidad), pero sobre las que existen investigaciones (Cattell, 1971; Royce, 1973) que indicarían que están más relacionadas de lo que se cree.

El trabajo de Sternberg y Grigorenko (1997) tiene una motivación educativa, ya que parten de su experiencia como estudiantes, padres y docentes, a través de la cual han comprobado que, en no pocas ocasiones, las expectativas de alumnos y profesores sobre el aprendizaje no coinciden. Una posible explicación que dan a esto es que los estilos de aprendizaje de unos y los de enseñanza de otros no son compatibles. Ante esta situación, les mueve a investigar los estilos la idea de que si se desarrollan buenos instrumentos de medida capaces de predecir el desempeño académico de los estudiantes, estos lograrán un mejor rendimiento: “one of the initial motivations for studying styles, and which is still a motivation, was the idea that perhaps prediction of achievement could be improved by adding measures of styles to measures of abilities as predictors of performance (Sternberg y Grigorenko, 1997, p. 701).

Para el análisis que llevan a cabo, solo toman en consideración aquellas propuestas teóricas que vayan acompañadas de su correspondiente instrumento de medida de los estilos. Los modelos que finalmente forman parte de su estudio tienen que cumplir los siguientes requisitos:

- a) *Especificación teórica*: la teoría debe ser consistente, estar bien especificada y tener relación con las teorías psicológicas existentes.
- b) *Validez interna*: deben probar mediante métodos estadísticamente validados que la estructura del instrumento se corresponde con la teoría.
- c) *Validez externa convergente*: deben demostrar que el instrumento correlaciona con otros instrumentos con los que, en teoría, presenta vínculos muy estrechos.
- d) *Validez externa discriminante*: deben probar que el instrumento no correlaciona con otros a los que no se parece.

- e) *Generatividad heurística*: este rasgo se refiere a los trabajos de investigación que ha suscitado la teoría y, en la medida de lo posible, su aplicación.

En función de estos criterios, y basándose en un estudio previo (Grigorenko y Sternberg, 1995), establecen tres categorías de estilos según el aspecto en el que se centran: la cognición, la personalidad o la actividad. Aunque indican que existe una gran cantidad de modelos, solo exponen los estilos que han generado más investigaciones, excepto en el caso de los que se centran en la actividad (en los que se sitúan los estilos de aprendizaje), que describen muy brevemente debido a que no existen tantos trabajos de validación como en los otros dos enfoques: “This approach is described only briefly because there has been much less validation of its theories than of the theories described under the other two approaches” (Sternberg y Grigorenko, 1997, p. 705). En la tabla 3.7 sintetizamos la taxonomía de estos autores.

Tabla 3.7. Taxonomía de los estilos de Sternberg y Grigorenko (1997)

Centrados en la cognición	Centrados en la personalidad	Centrados en la actividad
- Dependiente/independiente (Witkin <i>et al.</i> , 1962) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Rod and Frame Test</i> • <i>Embedded Figures Test</i> - Reflexivo/impulsivo (Kagan, 1966) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Matching Familiar Figures Test</i> 	- Teoría de los tipos Jung (1923) - Myers Briggs (1962) - Modelo de Gregorc (1979) <ul style="list-style-type: none"> • Concreto/secuencial • Abstracto/secuencial • Abstracto/aleatorio • Concreto/aleatorio 	- Estilos de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • Schmeck (1983) • Dunn y Dunn (1978) • Kolb (1974) - Estilos de enseñanza <ul style="list-style-type: none"> • Hodges (1966) • Henson y Borthwick (1984)

3.2.2.1. Estilos centrados en la cognición

Todos los estilos de esta categoría parten de un concepto de estilo cognitivo que sintetizan Witkin *et al.* (1971, p. 3): “the characteristic, self-consistent modes of functioning which individuals show in their perceptual and intellectual activities”. Los estilos de esta categoría parecen habilidades, ya que unos se consideran beneficiosos para el trabajo intelectual y otros no. Desde esta perspectiva, los cuestionarios que se utilizan para identificarlos contienen preguntas cuyas respuestas se caracterizan como correctas o incorrectas en función del estilo al que se refieren. Los estilos más difundidos han sido los binomios independiente/dependiente de campo y reflexivo/impulsivo. En cada una de estas parejas, el primero se considera más beneficioso.

- **El binomio independiente/dependiente de campo**

Se atribuye a Herman Witkin y sus colaboradores (1962) el origen de estos estilos, que se diferencian por la influencia que ejerce el entorno en la percepción del individuo: mínima o inexistente en un estilo independiente y mayor en uno dependiente. El primer instrumento que idearon para identificar estos estilos fue el *Rod and Frame Test* (RFT), pero debido a la gran cantidad de tiempo que consumía con cada participante, crearon después el *Embedded Figures Test* (EFT).

El *Rod and Frame Test* consiste en una cabina en forma de prisma (fig. 3.5a) en cuyo interior el color de las aristas destaca sobre el color de los lados (fig. 3.5b). En uno de los extremos, el participante apoya la cabeza de manera que solo ve el interior de la cabina, quedándole anulada cualquier referencia visuoespacial externa, y en el otro extremo hay una varilla en posición vertical del mismo color de las aristas. El objetivo del sujeto que realiza el test es mantener la varilla en posición vertical, para lo cual dispone de una manivela para girarla, pero el investigador puede girar tanto la cabina como la varilla desde el exterior, de modo que las referencias visuales cambian para el sujeto y la tarea de colocar la varilla verticalmente se hace más difícil.

Witkin *et al.* (1962) determinaron que las personas que conseguían más posiciones verticales eran independientes de campo porque no se dejaban influir por el marco que rodeaba a la varilla. En cambio, quienes se dejaban influir por este y alineaban la varilla con las líneas del marco eran catalogadas como dependientes de campo.

Fig 3.5a. Exterior del RFT (fuente: Jason Patent)

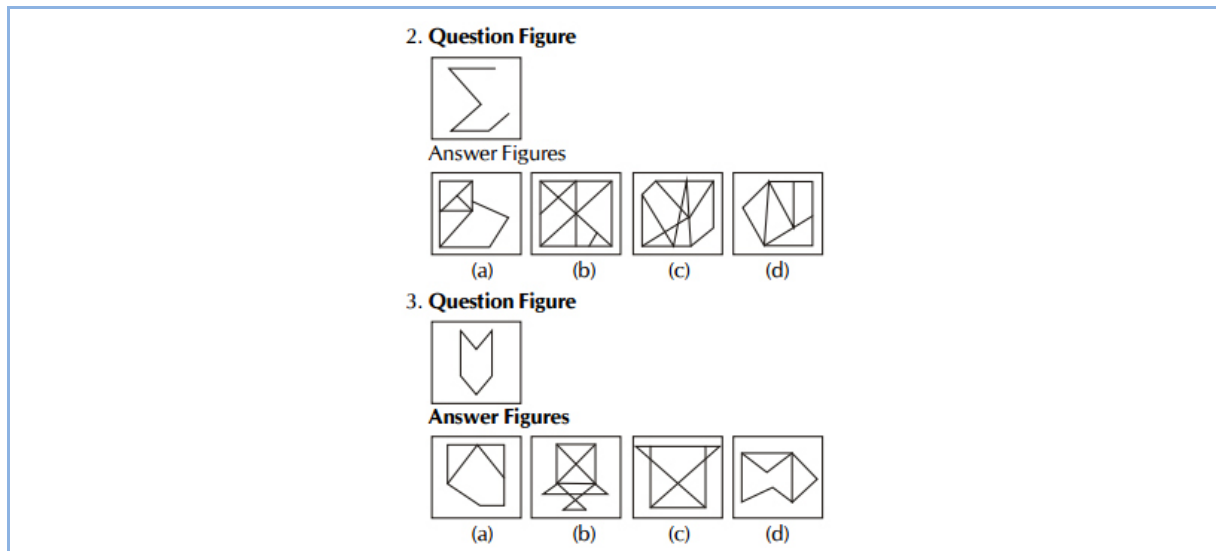


Fig 3.5b. Interior del RFT (fuente: Wikipedia)



Para agilizar las investigaciones, Witkin *et al.* (1971) desarrollaron posteriormente el *Embedded Figures Test* (EFT), que es una prueba de opción múltiple en la que se le proporciona al participante una imagen, que tiene que identificar en una figura más compleja en la que se ha insertado (fig. 3.6).

Figura 3.6. Ejemplo de tipo de ítem del *Embedded Figures Test* (fuente: SSC Portal)



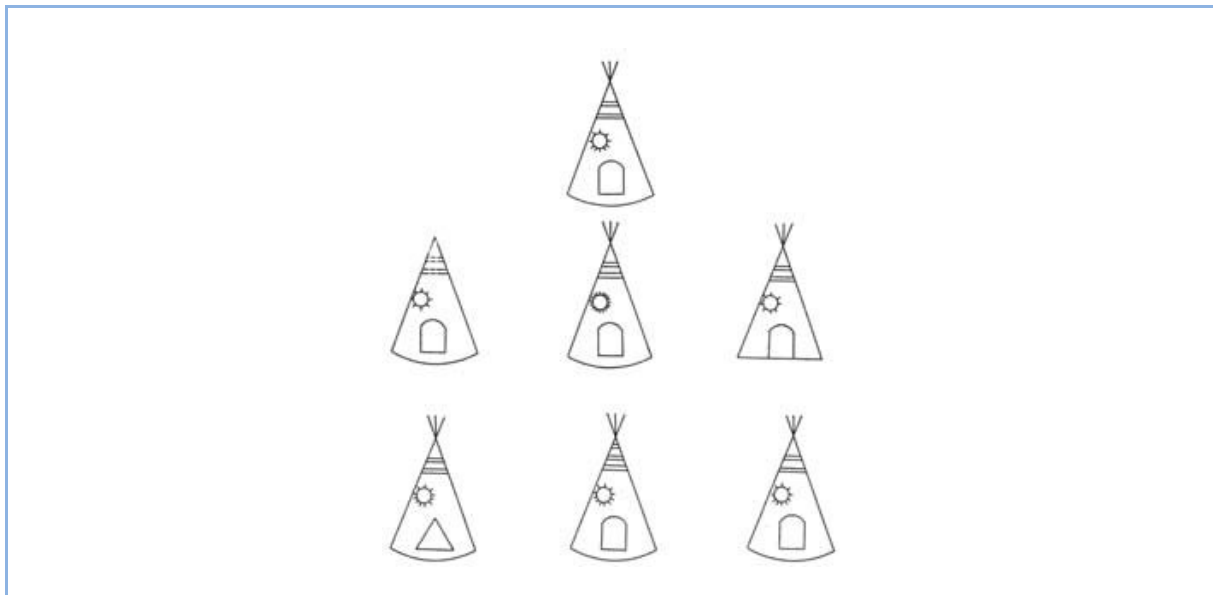
Aunque Witkin y sus colegas consideraban que este binomio de estilos era independiente de otras pruebas que midieran la inteligencia, muchos investigadores han estado interesados en comprobar si existe algún tipo de relación entre ellos. Así, en la revisión que hacen Goldstein y Blackman (1978) de veinte investigaciones sobre estos estilos cognitivos y aspectos verbales de la inteligencia, observan correlaciones significativas. Esto implicaría que las personas con un estilo independiente de campo presentarían un mayor nivel de inteligencia.

- **El binomio reflexivo/impulsivo**

El primer autor que se interesó por medir el tiempo de respuesta ante un estímulo como un indicador de las diferencias existentes entre los individuos fue el psicólogo Jerome Kagan (1958). Estos estilos surgen ante la evidencia de que todas las personas no respondemos con la misma rapidez ante un problema. Hay quienes tienden a tomarse más tiempo porque sopesan

todas las probabilidades (estilo reflexivo), mientras que otras ofrecen rápidamente alguna solución sin tener en cuenta las posibles implicaciones (estilo impulsivo⁹¹).

Figura 3.7. Ejemplo de ítem del Matching Familiar Figures Test (fuente: Ramiro et al., 2010, p. 196)



Para identificar ambos estilos, Kagan (1966) desarrolló el *Matching Familiar Figures Test*, una prueba en la que los sujetos tienen que indicar, de entre varias opciones, la imagen que es idéntica a la que se proporciona como estímulo (fig. 3.7). Junto al tiempo de respuesta, se mide el número de aciertos, de cuya combinación se identifican los estilos: impulsivo si la respuesta es rápida y con muchos errores, y reflexivo si la respuesta es lenta y con pocos errores. Al igual que sucedía antes con el estilo independiente, el reflexivo se considera mejor⁹².

3.2.2.2. Estilos centrados en la personalidad

A diferencia de las pruebas utilizadas para identificar los estilos anteriores, que miden el rendimiento de los sujetos, los instrumentos de esta categoría son de carácter descriptivo, pues el objetivo que se persigue no es determinar la personalidad que propicia un mejor aprendizaje, sino comprobar si cada personalidad se caracteriza por una manera peculiar de aprender. Las principales teorías son la de Jung (1923) y la de Gregorc (1979).

⁹¹ Conviene precisar que la impulsividad como estilo cognitivo es distinta de la impulsividad como rasgo de la personalidad (Glow et al., 1983).

⁹² Sternberg y Grigorenko (1997, p. 703) también mencionan otros dos estilos, investigados por Eska y Black (1971), que consideran menos interesantes para su taxonomía. Se trata del estilo *rápido* (respuesta rápida y pocos errores) y *lento* (respuesta lenta y muchos errores).

- **La teoría de los tipos**

Jung (1923) basa su teoría de los tipos de la personalidad en cuatro funciones psicológicas que considera básicas: dos de ellas son de carácter perceptivo (intuir y percibir) y las otras dos son intelectivas (pensar y sentir). Con estas se combinan dos actitudes (extroversión e introversión), de manera que surgen las ocho personalidades posibles. En cuanto a las funciones relacionadas con la percepción, una personalidad *intuitiva* se caracteriza por percibir los estímulos de manera integral y por concentrarse en el significado general más que en los detalles, mientras que una personalidad *perceptiva* se queda con los detalles. Por otro lado, los tipos de personalidad vinculados con las funciones racionales se definen por la manera en que comprenden los estímulos recibidos, de modo que un individuo *reflexivo* tiene un pensamiento lógico analítico e impersonal, a diferencia de otro *sentimental*, que se basa en las emociones. Por último, las personas extrovertidas priorizan su atención en otras personas, y las introvertidas, en sí mismas.

Posteriormente, Myers y Briggs (1962) se basaron en la teoría de Jung para elaborar su cuestionario (el *Type Indicator*), en el que también combinan las funciones psicológicas entre sí, dando lugar a dieciséis tipos de personalidad. Aunque algunos autores han cuestionado su validez (Drukman y Bjork, 1991), otros han encontrado correlaciones con el dominio de una segunda lengua (Ehrman, 1994) y es el instrumento de medida de los estilos más empleado en todo el mundo⁹³.

- **El modelo de Gregorc**

Gregorc (1979) concibe los estilos en función de dos dimensiones básicas: el uso del tiempo y del espacio. En cuanto al primero, considera que hay dos maneras de organizar los eventos (secuencialmente o de forma aleatoria) y con el espacio se refiere al carácter que pueden tener los contenidos que adquirimos y tenemos que expresar: concreto o abstracto. Mediante su *Gregorc Style Delineator* (1982) distingue cuatro tipos de estilos:

- *Concreto/secuencial*: se centran en la realidad concreta y en objetos físicos y validan sus ideas a través de los sentidos.

⁹³ No en vano, la Fundación Myers Briggs tiene como misión continuar con el legado de sus creadoras, como puede leerse en su página web (www.myersbriggs.org): “The mission of the Myers & Briggs Foundation is to continue the pioneering work of Katharine Cook Briggs and Isabel Briggs Myers in the field of psychological type, especially the ethical and accurate use of the Myers-Briggs Type Indicator® instrument”.

- *Abstracto/secuencial*: prefieren el pensamiento lógico y sintético y confirman sus ideas mediante fórmulas establecidas.
- *Abstracto/aleatorio*: ponen su atención en el mundo de los sentimientos y las emociones y se guían por su intuición.
- *Concreto/aleatorio*: prefieren guiarse por su instinto y raras veces aceptan confirmar sus ideas mediante una autoridad externa

3.2.2.3. Estilos centrados en la actividad

Como ya indicamos al inicio de este apartado, Sternberg y Grigorenko (1997) le dedican menos espacio a estos estilos debido a que las teorías se encuentran menos validadas. No obstante, reconocen que los estilos cognitivos tienen un gran desarrollo potencial en el ámbito educativo, en el que se convierten en estilos de aprendizaje y enseñanza: “A major kind of activity in which styles have traditionally been viewed as being of potential importance is learning” (Sternberg y Grigorenko, 1997, p. 705).

De la multitud de teorías existentes sobre los **estilos de aprendizaje**, solo mencionan las de Kolb (1974), Dunn y Dunn (1978) y Schmeck (1983)⁹⁴. Indican que Kolb (1974) identificó cuatro tipos de estilos basados en dos dimensiones (convergente/divergente y asimilador/acomodador), en función de lo cual habría cuatro tipos de aprendientes. Por ejemplo, los convergentes prefieren el pensamiento hipotético-deductivo y los divergentes son más imaginativos e intuitivos. Schmeck (1983) diferenció entre un estilo de aprendizaje centrado en la profundidad (*depth*), es decir, en saber mucho sobre un tema, o en la amplitud (*breadth*), que consistiría en saber un poco de muchos temas. Por último, Sternberg y Grigorenko (1997) mencionan las cuatro categorías del modelo de Dunn y Dunn (1978): ambientales, emocionales, sociológicas y físicas.

Por lo que respecta a los **estilos de enseñanza**, Joyce y Hodges (1966) indican que los profesores que presentan una mayor variedad de estilos de enseñanza tienen más posibilidades de éxito con sus estudiantes que quienes disponen de un repertorio metodológico más limitado. A Henson y Borthwick (1984) se debe una categorización de estilos de enseñanza de seis clases: orientada a la tarea, planificador cooperativo, centrado en el estudiante, centrado en la materia, centrado en el aprendizaje y motivador.

⁹⁴ También mencionan a Holland (1973), pero no describimos su trabajo porque su punto de vista se desvía de nuestro interés principal, ya que analiza cómo los estilos pueden predecir la elección profesional.

3.2.3. LA TAXONOMÍA DE COFFIELD, MOSELEY, HALL Y ECCLESTONE

La clasificación de los estilos de Coffield, Moseley, Hall y Ecclestone (2004) es fruto de una serie de proyectos de investigación que puso en marcha la Agencia para el Aprendizaje y el Desarrollo de Habilidades (*Learning and Skills Development Agency*⁹⁵) sobre el impacto que tenían los modelos de estilos de aprendizaje en la educación superior. En función de esto, los autores se propusieron estos objetivos:

- Identificar los modelos de estilos disponibles y que son influyentes (o al menos tienen potencial para ello) tanto en la investigación como en la práctica.
- Ubicar dichos modelos en “familias” de estilos fácilmente identificables.
- Evaluar la validez y fiabilidad de los modelos.
- Evaluar las implicaciones didácticas de los modelos.
- Hacer recomendaciones y extraer conclusiones de tan profusa investigación.

Para llevar a cabo la investigación empiezan con una revisión sistematizada de la bibliografía mediante la búsqueda de documentos en *Endnote* a través de palabras clave⁹⁶, tras lo cual localizan 3800 referencias bibliográficas. Para seleccionar las obras que finalmente constituirán el corpus de su investigación, aplican los siguientes criterios: (a) deben ser textos muy citados y considerados centrales en el ámbito de los estilos, (b) los modelos de estilos deben basarse en una teoría explícita, (c) las obras deben ser representativas de la totalidad de modelos existentes, (d) la teoría tiene que ser productiva, es decir, ha tenido que propiciar investigaciones posteriores y (e) el instrumento ha tenido que ser muy utilizado.

A esto añaden, además, los criterios que tuvieron en cuenta para rechazar las obras, lo cual es un aspecto metodológico de particular interés que merece ser destacado: (a) el texto no aportan ninguna novedad más allá de la terminología de los estilos, (b) el centro de la investigación no está en los estilos de aprendizaje sino en otros aspectos (como los estilos de enseñanza o la creatividad), (c) es una revisión bibliográfica, (d) el estudio consiste en la

⁹⁵ La misión de esta agencia de carácter público era apoyar la educación superior en todo el Reino Unido, excepto en Escocia, que cuenta con competencias propias en educación. Proviene de la *Further Education Development Agency*, creada en Inglaterra en 1995, a la que se fueron incorporando el resto de regiones británicas (excepto Escocia), para convertirse en el año 2000 en la *Learning and Skills Development Agency*. Esta ha operado como una única institución hasta el año 2006, fecha en la que se dividió en dos organismos: la *Quality Improvement Agency* y la *Learning and Skills Network*.

⁹⁶ Las palabras clave que utilizan son *learning style/s, cognitive style/s, conative style/s, thinking style/s, learning preference/s, strategy/ies, orientation/s*. A estas les añaden otras para afinar la búsqueda: *reliability, validity, attainment, impact, scores, instructional design, match, attributions, personality, gender, social class/socio-economic status, culture, decision making, adult applications, lifelong learning, learning cycle, field independence y brain/hemispheric dominance* (Coffield *et al.*, 2004, p. 169).

aplicación estándar de un instrumento cuyos resultados no aportan ningún dato novedoso o de interés y (e) la metodología es defectuosa.

Después del proceso de selección, más de 800 documentos integraron su corpus de análisis, en el que identificaron 71 teorías de estilos de aprendizaje. Puesto que el informe que debían elaborar no podía ser exhaustivo debido a la amplitud del objeto de investigación, elaboraron su taxonomía a partir de los 50 estilos más difundidos, que agruparon en cinco “familias” (tabla 3.8): (1) basados en factores constitutivos y genéticos, (2) estructura cognitiva, (3) tipos de personalidad, (4) preferencias de aprendizaje y (5) estrategias y enfoques del aprendizaje.

Tabla 3.8. Familias de estilos de aprendizaje de Coffield et al. (2004a, p. 9)

Learning styles and preferences are largely constitutionally based including the four modalities: VAKT ² .	Learning styles reflect deep-seated features of the cognitive structure , including 'patterns of ability'.	Learning styles are one component of a relatively stable personality type .	Learning styles are flexibly stable learning preferences .	Move on from learning styles to learning approaches, strategies, orientations and conceptions of learning .
Dunn and Dunn² Gregorc Bartlett Betts Gordon Marks Paivio Richardson Sheehan Torrance	Riding Broverman Cooper Gardner <i>et al.</i> Guilford Holzman and Klein Hudson Hunt Kagan Kogan Messick Pettigrew Witkin	Apter Jackson Myers-Briggs Epstein and Meier Harrison-Branson Miller	Allinson and Hayes Herrmann Honey and Mumford Kolb Felder and Silverman Hermanussen, Wierstra, de Jong and Thijssen Kaufmann Kirton McCarthy	Entwistle Sternberg Vermunt Biggs Conti and Kolody Grasha-Riechmann Hill Marton and Säljö McKenney and Keen Pask Pintrich, Smith, Garcia and McCeachie Schmeck Weinstein, Zimmerman and Palmer Whetton and Cameron

Finalmente, de los 50 estilos su análisis se redujo a 13 modelos (en negrita en la tabla 3.8), ya que muchos eran versiones adaptadas de alguno de estos y, por tanto, aportaban pocas novedades; un gran número correspondía a tesis doctorales; varios se habían utilizado con muestras pequeñas y poco homogéneas; y unos pocos habían estado en boga durante cierto tiempo para caer luego en el olvido. En la tabla 3.9 ofrecemos una visión panorámica los 13 modelos que analizan Coffield *et al.* (2004) emparejados con sus familias, sus dimensiones, sus estilos y sus autores.

Tabla 3.9. Taxonomía de los estilos de Coffield, Moseley, Hall y Ecclestone (2004)

DIMENSIÓN	COMPONENTES	ESTILOS	AUTORES
Factores genéticos y constitutivos	Genética Preferencias perceptivas Hemisferios cerebrales	- Concreto/abstracto - Aleatorio/secuencial	Gregorc
		- Ambientales - Emocionales - Sociológicos - Fisiológicos - Psicológicos	Dunn y Dunn
Estructura cognitiva		- Dependiente/independiente - Verbal/visual - Global/analítico	Riding
Tipo de personalidad		- Extrovertido/introvertido - Sensitivo/intuitivo - Pensador/sentimental - Enjuiciador/perceptivo	Myers-Briggs
		- Iniciador - Razonador - Analítico - Implementador	Jackson
	Logro/diversión	- Serio/alegre	Apter
	Aceptación/libertad	- Conformista/retador	
	Poder/amor	- Competitivo/afectivo	
	Individualidad/trascendencia	- Orientado a uno mismo/a otros	
Preferencias de aprendizaje		- Acomodador - Asimilador - Convergente - Divergente	Kolb
		- Analítico - Cuasi-analítico - Adaptativo - Cuasi-intuitivo - Intuitivo	Allison y Hayes
		- Teórico - Organizador - Innovador - Humanitario	Hermann
		- Activo - Reflexivo - Teórico - Pragmático	Honey y Mumford
		- Significativo - Repetitivo - Práctico - No dirigido	Vermunt
		- Profundo - Estratégico - Superficial	Entwistle
Estrategias y enfoques del aprendizaje	Orientados hacia el significado Orientados hacia la práctica Orientados hacia la reproducción No orientados	- Legislativo/ejecutivo/judicial - Monárquico/jerárquico/oligárquico/anárquico - Global/local - Interno/externo - Liberal/conservador	Sternberg

3.2.3.1. Factores constitutivos y genéticos y fisiológicos

Aquí se incluyen los estilos que han tenido en cuenta alguno de estos tres elementos: la genética, la preferencia perceptiva por alguno de los sentidos y la dominancia de los hemisferios cerebrales. En cuanto al primer aspecto, Dunn y Griggs (1983) señalan la gran influencia que ejerce la naturaleza biológica de las personas hasta el extremo de que condiciona el éxito o fracaso de un sistema de enseñanza: “biologically and developmentally imposed set of characteristics that make the same teaching method wonderful for some and terrible for others” (Dunn y Griggs, 1988, p. 3). Aunque Coffield *et al.* (2004) indican que está generalmente admitido que la genética influye en algunos rasgos de la personalidad, esta evidencia no es tan clara cuando entra en juego el entorno. En su análisis no encuentran ninguna obra que muestre evidencias empíricas de que los rasgos cognitivos de los individuos estén determinados por sus genes.

Por lo que se refiere a la percepción, señalan que hay muchas más investigaciones interesadas en comprobar las diferencias que hay entre el procesamiento visual y auditivo de la información que las dedicadas a estudiar los efectos del empleo simultáneo de ambos sentidos, a pesar de que existen estudios (Marzano, 1998) que muestran los beneficios del empleo conjunto de estímulos de distinta índole.

Por último, las teorías que basan los estilos cognitivos en la preferencia por uno de los hemisferios cerebrales suelen abordar el tema muy superficialmente sin profundizar en el origen de cada estilo. No encuentran explicaciones satisfactorias acerca de los rasgos individuales basados en la lateralidad y muchas teorías ponen el énfasis en las diferencias entre los dos hemisferios y no en el funcionamiento integral de ambos.

3.2.3.2. Estructura cognitiva

Los modelos teóricos englobados en este epígrafe coinciden en concebir los estilos de aprendizaje como “structural properties of the cognitive system itself” (Messick 1984, p. 60). Para estos autores, los estilos no son hábitos de conducta, sino formas generalizadas de pensamiento. Mientras que los primeros pueden modificarse, los segundos no son susceptibles de cambio, de modo que los estilos de aprendizaje son como un rasgo más de la personalidad. Riding y Rayner (1998) definen el estilo cognitivo como “the way the individual person thinks and as an individual’s preferred and habitual approach to organising and representing information” (pp. 7-8).

Los estilos de este grupo tienden a presentarse como constructos bipolares, fruto de la fuerte influencia del autor más destacado, Witkin, y sus estilos dependiente e independiente de campo. Esta bipolaridad implica que uno de los dos estilos se considera mejor que el otro y, en consecuencia, se identifica habitualmente estilo con habilidad. Uno de los autores que reclama la diferenciación de ambos constructos es Guilford (1980), para quien las habilidades son unipolares y se miden en función del grado de desempeño, mientras que lo que se mide de los estilos es su peculiar manera de comportarse, pero no su nivel de logro: “Abilities are unipolar traits while styles are bipolar. Abilities are narrower in scope. Abilities are measured in terms of level of performance, where styles are measured by degree of some manner of performance” (p. 716).

3.2.3.3. Tipo de personalidad

Mientras los debates sobre cuáles son los elementos adecuados para describir la personalidad continúan en el seno de la Psicología, los autores de esta categoría (Myers-Briggs, Apter y Jackson son los que analizan) se dedican a elaborar instrumentos que incorporen los estilos de aprendizaje dentro de los rasgos de la personalidad, noción que heredan de los trabajos de Jung (1923). El carácter politético⁹⁷ que presenta la descripción de la personalidad es en sí mismo una fortaleza y una debilidad. Es una fortaleza porque permite un amplio abanico de posibilidades para describir la personalidad, lo cual es imprescindible en un constructo tan complejo como este, pero al mismo tiempo es una debilidad porque tanta variedad hace imposible delimitar los rasgos responsables de un determinado estilo de aprendizaje. Para intentar resolver esta situación, Eysenck (1997) propone recurrir a los denominados “cinco grandes”, es decir, los cinco rasgos de la personalidad que se consideran más relevantes: apertura a nuevas experiencias, responsabilidad, extroversión, amabilidad y neuroticismo.

- **El Myers-Briggs Type Indicator**

El *Type Indicator* de Myers-Briggs (MBTI) cuenta con un enorme éxito comercial, motivo que ha llevado a muchas instituciones a adoptarlo como uno de sus instrumentos habituales de medida. Por esta razón, muchos autores lo emplean sin realizar ningún análisis de validez, a pesar de que Coffield *et al.* (2004) no han encontrado evidencias empíricas de

⁹⁷ A diferencia de una clasificación monotética, que se basa en la presencia o ausencia de un único rasgo entre los elementos de la clase, la politética recurre a muchos factores sin que sea necesario que todos estén presentes en cada uno de los elementos, pero sí que presenten homogeneidad en los rasgos (Cuadras, 2007).

que la tenga. Además, conviene tener presente que el MBTI se creó con el objetivo de ayudar a las personas a entender sus preferencias de aprendizaje, pero no para que las instituciones lo emplearan para detectar las fortalezas y debilidades de sus miembros.

- **Teoría de la inversión de Apter**

Apter *et al.* (1998) proponen la Teoría de la inversión y de los estilos motivadores, cuyo objetivo es interpretar la conducta humana como si se tratara de un esquema de estados diferentes y opuestos de motivación que cambian según las necesidades y ámbitos (*dominios*, en términos de Apter) en los que se desenvuelve el individuo. Como se observa en la figura 3.8, cada estado de motivación depende de una necesidad psicológica y se caracteriza por una manera específica de relacionarse con el mundo. La posibilidad de cambiar de un estilo a otro (de ahí el concepto de *inversión* de esta teoría) evita que una persona quede limitada a un único tipo psicológico, como indica Apter: “the individual has the possibility of every type of psychological satisfaction” (Apter 2001, p. 13).

Figura 3.8. Estilos motivadores de Apter (fuente: Coffield *et al.*, 2004, p. 54)

Necesidad Estilo	Logro Serio	Dominio de los medios y los fines ←→	Diversión Lúdico
Necesidad Estilo	Encajar Conformista	Dominio de las reglas ←→	Libertad Retador
Necesidad Estilo	Poder Competitivo	Dominio de las transacciones ←→	Amor Afectivo
Necesidad Estilo	Individuo Orientado a uno mismo	Dominio de las relaciones ←→	Trascendencia Orientado a los demás

Aunque es más una teoría de la personalidad que de los estilos de aprendizaje, proporciona un marco conceptual para tratar cuestiones como la motivación y las sensaciones sobre el aprendizaje. Tiene vínculos con otras teorías, como se observa en la dimensión de los medios y los fines, muy relacionada con la motivación intrínseca y extrínseca y el pensamiento convergente y divergente. Por lo que respecta al instrumento (el *Motivational Style Profile*), presenta consistencia interna desde un punto de vista psicométrico, pero cuando se le compara con la Teoría de la inversión, cada polo de las dimensiones debería ser puntuado de forma autónoma, cosa que no ocurre. En lugar de esto, cada dimensión tiene una única puntuación, de lo que cabría esperar que cada uno de sus polos (que representa aspectos opuestos) contribuyera con puntuaciones de distinto signo (positivo y negativo). Sin embargo,

el análisis factorial solo refleja este funcionamiento en una de las dimensiones. Por tanto, Coffield *et al.* (2004) consideran que se necesitan mejores evidencias para fundamentar la Teoría de la inversión, que debe obtenerse de investigaciones longitudinales.

- **Jackson**

Para Jackson (2002), los estilos de aprendizaje son el pilar de la personalidad. Su propuesta de estilos (iniciador, razonador, analítico e implementador⁹⁸) se parece mucho a la de Honey y Mumford, pero se diferencia de ellos en que no concibe sus cuatro estilos como totalmente independientes o como parte de un ciclo. Su instrumento, el *Learning Styles Profiler (LSP)*, lo describe como un modelo neuropsicológico aplicado de estilos de aprendizaje para los negocios y la educación. Jackson aporta evidencias de validez de su instrumento mediante la existencia de correlaciones de sus estilos con determinados rasgos de la personalidad. En este sentido, los iniciadores obtienen altas puntuaciones en la toma de riesgos y en impulsividad; los razonadores tienen pocas preocupaciones, son decididos, seguros y habitualmente son felices; los analíticos suelen ser ambiciosos y tienden a mentir; y los implementadores no tienen un perfil definido según los test de personalidad.

Aunque el LSP es un instrumento sofisticado, según Coffield *et al.* (2004), habría que mejorar algunos aspectos. Uno de ellos es la terminología que utiliza para los estilos, ya que cada escala incluye una serie de variables poco relacionadas y, a menudo, la etiqueta genérica no es la más adecuada. La postura teórica de Jackson no es rígida, y cabe destacar que no ve ningún problema en reconocer que los estilos de aprendizaje están influenciados por la biología, la experiencia y el control consciente. Este último aspecto supone una actitud positiva hacia el desarrollo personal, que difiere de otros modelos basados en rasgos fijos de la personalidad.

3.2.3.4. Preferencias de aprendizaje

El modelo que ha ejercido más influencia en esta familia de estilos ha sido la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb, cuyo origen está en su insatisfacción con los métodos tradicionales de enseñanza, que le llevó a probar otras alternativas mediante las que observó que todos los alumnos no mostraban preferencia por el mismo tipo de actividades: “From this emerged the idea of an inventory that would identify these preferences by capturing individual learning differences” (Kolb 2000, p. 8). Para él, un estilo de aprendizaje no es un

⁹⁸ Aunque esta forma no está reconocida por la RAE, la adoptamos por ser la traducción al español de *implementer* hallada en la bibliografía.

rasgo fijo, sino una preferencia diferencial por el aprendizaje que cambia de una situación a otra, aunque también reconoce cierta estabilidad en el estilo a largo plazo. Esto último lo cuestionan Coffield *et al.* (2004) porque no se dispone de estudios longitudinales que puedan confirmarlo. En cualquier caso, el modelo de Kolb ha sido muy influyente en el ámbito educativo, médico y en la formación empresarial, y ha servido de referente para otras propuestas teóricas, como es el caso de Honey y Mumford (2000) o el método de enseñanza 4MAT de McCarthy (1990).

- **El modelo de Kolb**

Para valorar la aportación de Kolb, conviene diferenciar entre su teoría del aprendizaje experiencial y su instrumento para medir los estilos, el *Learning Style Inventory* (LSI). En el primer caso, su modelo teórico ha supuesto un cambio de paradigma didáctico en el ámbito educativo. Aunque sus ideas no eran novedosas, pues ya estaban presentes en John Dewey, Kurt Lewin y Jean Piaget, como él mismo indica explícitamente, hay que reconocerle el mérito de haber elaborado la primera teoría global y sistemática sobre el aprendizaje experiencial.

Por lo que respecta al LSI, las dos primeras versiones (1976 y 1985) recibieron muchas críticas sobre su validez y fiabilidad (Freedman y Stumpf, 1978; Wilson, 1986; Newstead, 1992; Lam 1997), aunque algunos autores lo encontraban un instrumento adecuado (Marshall y Merritt, 1986; Heffler, 2001). Como reacción a estas críticas, Kolb elaboró una tercera versión en 1999 en la que dice haber subsanado las carencias de validez y fiabilidad; sin embargo, Coffield *et al.* (2004) manifiestan que durante la elaboración de su informe no encontraron ningún estudio que pudiera confirmar o negar esto.

Ellos atribuyen la falta de acuerdo existente acerca de la idoneidad del LSI a dos circunstancias. La primera de ellas tiene su origen en el propio modelo teórico de Kolb, ya que se mueve en el terreno de la ambigüedad al afirmar que los estilos de aprendizaje cambian en función de la tarea y a lo largo del tiempo, pero a la vez los describe como rasgos altamente fijos y estables. El corolario de esta vaguedad conceptual se observa claramente cuando responde a las críticas diciendo que sus estilos reflejan una “flexibilidad estable”, una respuesta en forma de oxímoron que confunde aún más. El segundo elemento que ha podido suscitar el desacuerdo entre los investigadores estaría en las características formales del test, que se compone de doce conjuntos de cuatro palabras cada uno para indicar el grado de preferencia. Coffield *et al.* (2004) se preguntan si no se ha esperado demasiado de un instrumento tan simple y no tienen dudas de que ahí radica el origen de todas las

controversias: “What is indisputable is that such simplicity has generated complexity, controversy and an enduring and frustrating lack of clarity” (Coffield *et al.*, 2004, p. 69).

- **El Learning Styles Questionnaire de Honey y Mumford**

Honey y Mumford (1986) crearon su cuestionario a partir del LSI de Kolb, de modo que las relaciones entre ambos instrumentos son muy estrechas, pues conservan la idea del ciclo de aprendizaje de cuatro etapas de Kolb, que conciben como “a description of the attitudes and behaviour which determine an individual’s preferred way of learning” (Honey y Mumford, 1986, p. 1). El LSQ se compone de 80 ítems (20 para cada estilo) y su objetivo es que ayude a las personas a identificar su forma de aprendizaje, finalidad que también sirve para las organizaciones, pero no debe utilizarse como herramienta de selección o evaluación de personal porque no está pensada para ello, sobre todo teniendo en cuenta que Honey y Mumford (2000) dejan claro que ningún estilo es mejor que otro: “no single style has an overwhelming advantage over any other. Each has strengths and weaknesses but the strengths may be especially important in one situation, but not in another” (p. 43).

El hecho de que el LSQ se haya utilizado ampliamente en muchos países ha proporcionado a Honey y Mumford (2000) una ingente cantidad de datos para poder llevar a cabo análisis estadísticos sobre su validez, que ellos no ponen en duda. Sin embargo, los análisis realizados por otros autores (Allinson y Hayes, 1988; Furnham, Jackson y Miller, 1999; Duff y Duffy, 2002) no llegan a la misma conclusión, como se desprende de las palabras de Allinson y Hayes (1990, p. 86): “Although the questionnaire appears to be a stable and internally consistent measure of two behavioural or attitudinal dimensions, it is still not clear that it provides a satisfactory alternative to Kolb’s inventory as a method of assessing learning styles. More evidence of its validity is necessary before it can be adopted with confidence”. Coffield *et al.* (2004) indican que el principal problema de la validez del LSQ puede estar en asumir que un instrumento de 80 ítems es capaz de abordar toda la complejidad del proceso de aprendizaje.

- **El Cognitive Style Index de Allinson y Hayes**

Allinson y Hayes (1996) consideran que la conciencia humana y la capacidad para resolver problemas se pueden sintetizar en una sola dimensión cognitiva dual, la analítica/intuitiva. En el primer caso, se necesita del razonamiento para aprender, mientras que en el segundo se comprenden las cosas espontáneamente, sin necesidad de razonar. Para

medir esto crearon el *Cognitive Style Index* (CSI), un instrumento pensado para ser utilizado con personas adultas en el contexto de una organización. Aunque Allinson y Hayes (1996) diseñan el CSI como un cuestionario de una sola dimensión, algunos autores (Spicer, 2002; Löfström, 2002) encontraron evidencias de que podría estar constituido por dos dimensiones. Coffield *et al.* (2004) también observan que cabe la posibilidad de que algunas preguntas, basadas en contextos muy concretos, no sean respondidas solo en función de los estilos de aprendizaje sino según lo que se supone que es un comportamiento correcto. Esto ocurre, por ejemplo, cuando se pide que se indique si se interviene menos en las reuniones que otros asistentes, o si se leen los informes con detenimiento. Parece evidente que pocas personas responderán en sentido contrario.

A pesar de estos aspectos mejorables, Coffield *et al.* (2004) califican el CSI como el mejor cuestionario desde el punto de vista psicométrico de todos los que analizan, ya que reúne los cuatro criterios de validez: consistencia interna, fiabilidad test-retest, validez de constructo y validez predictiva. Por tanto, consideran que es un instrumento idóneo para identificar los estilos de aprendizaje: “It is a suitable research instrument for studying educational management as well as for more specific applications –for example, seeking to identify the characteristics of successful entrepreneurs” (Coffield *et al.*, 2004, p. 89).

- **El *Brain Dominance Instrument* de Herrmann**

Herrmann (1989) se basó en las investigaciones de Roger Sperry (1964) sobre la especialización hemisférica del cerebro y en la función del sistema límbico propuesta por MacLean (1952) para crear su modelo del cerebro total, compuesto de cuatro estilos (teórico, organizador, innovador y humanitario) ubicados en distintas zonas del cerebro (fig. 3.9) caracterizadas por funciones específicas. En este sentido, los individuos *teóricos* (cuadrante racional) aplican la lógica, el análisis y construyen teorías; los *organizadores* (cuadrante cuidadoso) organizan y secuencian el contenido, evalúan teorías y adquieren habilidades mediante la práctica; los *innovadores* (cuadrante experimental) toman la iniciativa, son intuitivos, autodidactas y sintetizan los contenidos; y los *humanitarios* (cuadrante emotivo) escuchan y comparten ideas, integran lo aprendido con su propia experiencia y se implican emocionalmente. No obstante, consciente de que su teoría no estaba sustentada sobre evidencias empíricas acerca del funcionamiento del cerebro, sustituyó los términos de sus cuadrantes por letras (A, B, C y D) y asumió su cerebro total como una metáfora: “The whole-brain model, although originally thought of as a physiological map, is today entirely a metaphor” (Herrmann, 1989, p. 63).

Figura 3.9. Cuadrantes del cerebro total de Hermann (fuente: Aragón y Jiménez, 2009, p.12)



Las propiedades psicométricas del cuestionario parecen sólidas, pero son necesarios estudios independientes que lo confirmen. Diversos motivos lo hacen recomendable, como el hecho de que es más detallado que otros cuestionarios y en él encajan bien muchos de los constructos que en otros test no aparecían o lo hacían de forma fragmentada. Puesto que se centra más en el proceso de aprendizaje que en el producto, es independiente de las habilidades de los individuos. Sin embargo, al igual que otros instrumentos, todavía no se ha verificado su potencial para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.2.3.5. Estrategias y enfoques del aprendizaje

Esta tradición teórica surge a partir de las investigaciones de los años 70 acerca del aprendizaje, que tenían en cuenta los efectos de la experiencia previa y del contexto. Esta línea de trabajo es la que ha liderado durante más de 25 años Noel Entwistle. Los autores de esta tendencia diferencian entre estilos, estrategias y enfoques. Consideran que estos últimos son consecuencia de las percepciones que tiene el aprendiz acerca de la tarea y de las estrategias que pone en práctica para realizarla. Un autor muy influyente en el tema de las estrategias ha sido Pask (1976), que distingue dos clases principales: holísticas y serialistas. Las primeras consisten en concebir la tarea de forma general y relacionarla con otros temas y experiencias de la vida, mientras que la estrategia serialista se caracteriza por basar el aprendizaje a partir de los resultados de la actividad en vez de hacer conexiones teóricas con otros temas. Otra influencia importante se debe a Marton y Säljö (1976), que identifican dos niveles de procesamiento de la información: superficial y profundo. El primero se basa en una

concepción reproductiva del aprendizaje, ya que su objetivo es superar la prueba de evaluación; en cambio, el segundo prioriza la comprensión de los contenidos.

- **El *Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)* de Entwistle**

Para Entwistle (1988), el contexto de enseñanza influye directamente en el aprendizaje. Por ello, propone integrar las preferencias instruccionales del estudiante con su procesamiento de la información, que dará lugar a su modelo de estilo de aprendizaje, formado por tres orientaciones: hacia el significado, hacia la reproducción y hacia el logro. Cada una de estas se corresponde con un enfoque del aprendizaje: profundo, superficial y estratégico, respectivamente. Esto significaría, por ejemplo, que un alumno reproductivo adoptará un estilo superficial y, por tanto, su aprendizaje llegará a un nivel superficial de comprensión.

A pesar de que Entwistle intenta reflejar la complejidad de los factores que inciden en el enfoque que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje, su modelo no tiene en cuenta elementos como la raza o el género. Esto se debe a que pretende simplificar la diversidad de aspectos, a veces contradictorios, que intervienen. En definitiva, pretende reconciliar la idea de estabilidad de los estilos de aprendizaje con la idiosincrasia característica de la noción de enfoque de aprendizaje, que depende del contexto. Hay que reconocerle el mérito de que sus nociones de aprendizaje profundo, superficial y estratégico se han convertido en expresiones habituales en el ámbito formativo. Coffield *et al.* (2004) consideran el ASSIST un instrumento adecuado porque cumple con dos de sus criterios: consistencia interna y validez de constructo. El único que no reúne es el de la validez predictiva porque sobre la fiabilidad test-retest no se han encontrado trabajos al respecto.

- **El *Inventory of Learning Styles (ILS)* de Vermunt**

Para Vermunt (1996), los conceptos de *estilos* y *enfoques* de aprendizaje son sinónimos, como se observa en su definición del primero: “*a coherent whole of learning activities that students usually employ, their learning orientation and their mental model of learning*” (1996, p. 29). En esta concepción concurren el procesamiento cognitivo, la motivación, el esfuerzo y los sentimientos, que configuran el marco de su teoría sobre los estilos, en la que presenta cuatro tipos: orientados hacia el significado, hacia la práctica, hacia la reproducción o los no orientados. Vermunt (1996) afirma que cada estilo se distingue de los demás por las particularidades que presenta en cinco áreas: el procesamiento cognitivo, la orientación hacia el aprendizaje, los procesos afectivos, el modelo mental del aprendizaje y la regulación de este.

En cuanto a calidad psicométrica, el ILS presenta valores muy buenos tanto en los análisis de validez y fiabilidad realizados por el propio Vermunt como los de estudios independientes (Schatteman *et al.*, 1997; Busato *et al.*, 2000; Boyle, Duffy y Dunleavy, 2003). De los criterios de Coffield *et al.* (2004), el único que no cumple es el de validez predictiva, ya que Busato *et al.* (2000) y Boyle, Duffy y Dunleavy (2003) constataron que no era un buen predictor del desempeño en los exámenes.

- **Los estilos de pensamiento de Sternberg y su *Thinking Styles Inventory***

Profesor de la Universidad de Yale y presidente de la Asociación de Psicología Americana (2003-2004), Robert Sternberg es una figura reconocida en el ámbito de la psicología cognitiva. Su Teoría del autogobierno mental construida sobre la metáfora de los sistemas políticos y su modelo de estilos de pensamiento se han tomado como referentes para introducir innovaciones pedagógicas. Dos distinciones muy importantes de su modelo son las que hace entre estilos de aprendizaje y habilidades, por un lado y, por otro, entre estilos de aprendizaje y de pensamiento. En el primer caso, las habilidades indican lo buena que es una persona haciendo algo, mientras que los estilos se refieren a cómo le gusta hacer algo: “An ability refers to how well someone can do something. A style refers to how someone likes to do something” (Sternberg, 1999, p. 8). En cuanto a los estilos de aprendizaje y de pensamiento, en un primer momento los considera sinónimos: “Teachers fail to recognise the variety of thinking and learning styles that students bring to the classroom and so teach them in ways that do not fit these styles well” (Sternberg, 1999, p.17). Sin embargo, posteriormente los diferencia, ya que considera que los estilos de pensamiento son la forma en que “one prefers to think about material as one is learning it or after one already knows it” (Sternberg y Zhang, 2001, p. vii), mientras que los estilos de aprendizaje se caracterizan por la manera en que se adquiere nueva información.

Para Sternberg, las formas de gobierno existentes son un espejo de la mente y, por ello, extensiones de los individuos. Este presupuesto le lleva a basar su modelo sobre cuatro formas de gobierno (monárquica, jerárquica, oligárquica y anárquica⁹⁹), tres funciones del Estado (legislativa, ejecutiva y judicial), dos tendencias (conservadora y liberal), dos niveles (global y local) y dos ámbitos de acción del gobierno (interno y externo). De aquí surgen sus 13 estilos:

- *Legislativo*. Es autónomo y creativo; prefiere hacer las cosas a su manera.
- *Ejecutivo*. Hace lo que se le dice, sigue las reglas, no es creativo.

⁹⁹ No incluye la democracia ni la dictadura, ni explica el porqué; tampoco da razones por las que escoge unas y excluye otras.

- *Judicial*. Le gusta evaluar y analizar, trabaja bien con el estilo legislativo.
- *Monárquico*. Está motivado por una sola meta o necesidad en cada momento y no permite que nadie se inmiscuya en su forma de hacer las cosas.
- *Jerárquico*. Está motivado por varios objetivos que ordena según su prioridad. Es sistemático y organizado en la resolución de problemas o toma de decisiones.
- *Oligárquico*. Se encuentra a medio camino entre el estilo monárquico y jerárquico. Está motivado por varias metas que considera igual de importantes, por lo que le cuesta priorizar.
- *Anárquico*. Le motivan aspectos que le resultan difíciles, puede desafiar el sistema y es potencialmente creativo.
- *Global*. Prefiere trabajar con ideas abstractas y no le gustan los detalles.
- *Local*. Le gustan los problemas concretos que requieren fijarse en los detalles.
- *Interno*. Le gusta trabajar solo; se centra más en la tarea que en las personas.
- *Externo*. Le gusta relacionarse con las personas.
- *Liberal*. Busca situaciones ambiguas que le permitan explorar más allá de las reglas establecidas para propiciar un cambio.
- *Consejador*. Huye de situaciones ambiguas o poco familiares y prefiere aferrarse a lo que ya conoce.

Coffield *et al.* (2004) indican que hay que interpretar la teoría de Sternberg como una metáfora que pretende estimular la investigación para modificar la metodología de enseñanza, más que como un modelo que persigue validación empírica, ya que Sternberg lo creó sin basarse en teorías previas. Por ello se entiende que no cumpla ninguno de los criterios de validez y fiabilidad

3.2.4. LA TAXONOMÍA DE PANTOJA, DUQUE Y CORREA

La clasificación de estilos que hacen los autores de la Universidad Nacional de Colombia, Pantoja, Duque y Correa (2013), es la única que hemos documentado en el ámbito hispano. El objetivo que persiguen es actualizar la teoría existente para ofrecer un modelo analítico sobre los estilos de aprendizaje: “Este trabajo se desarrolló con el propósito de construir una actualización teórica y una aproximación analítica al tema de los estilos de aprendizaje” (p. 79). Ese propósito se concreta en tres logros, desde nuestro punto de vista. En primer lugar, un eje cronológico (p. 87) en el que sitúan todos los modelos que describen, con lo cual se tiene una visión general de la evolución de cada una de las tendencias. En segundo lugar, una tabla en la que incluyen todos los modelos de estilos de aprendizaje agrupados en

categorías y acompañados por una breve descripción (pp. 84-86). Y, en último lugar, un mapa conceptual (p. 98) en el que esquematizan las relaciones existentes entre los autores.

Sin embargo, hemos observado varios aspectos que convendría mejorar para convertir esta taxonomía en el valioso instrumento que pretenden sus autores y que, sin lugar dudas, puede llegar a ser. Lo primero que llama la atención es leer que la clasificación se compone de nueve categorías (“Esta clasificación agrupa los modelos en nueve categorías” [Pantoja, Duque y Correa, 2013, p. 83]), pero constatar a continuación que se compone de ocho (tabla 3.10). Otra cuestión llamativa son los errores en las referencias a los autores, ya que en varias ocasiones aparecen en un orden distinto. Estas erratas las indicamos en nota a pie de página.

Tabla 3.10. Taxonomía de Pantoja, Duque y Correa (2013)

Categorías	Autores
Construcción del conocimiento	Owen (1997 y 1998)
Basados en la experiencia	Dewey (1897) Jung (1923) Bloom (1956) Kolb (1984) Juch (1983) Gregorc (1979) Honey y Mumford (1986) Alonso <i>et al.</i> (1997) Anderson y Krathworhl (2001) Clark (2002) Cacheiro <i>et al.</i> (2008) ¹⁰⁰
Basados en canales de percepción de información	Dunn <i>et al.</i> (1979) Keefe y Monk (1986) Felder y Silverman (1988) Felder y Soloman (1996) Gardner (1997)
Basados en las estrategias de aprendizaje	Ramanaiah, Ribich y Schmeck (1977) ¹⁰¹ Entwistle (1998) Marsick y Watkins (1992) ¹⁰²
Interacción con otras personas	Grasha y Riechman (1975)
Bilateralidad cerebral	McCarthy (1987) VerLee Williams (1988)
Personalidad	Briggs y Myers (1950) ¹⁰³
Aprendizaje organizacional	Argyris y Schön (1978) McKee (1992)

Pero al margen de estos fallos menores, hay cuestiones de carácter metodológico que requieren una especial atención. La primera consiste en que no indican los criterios que han

¹⁰⁰ Esta obra aparece citada erróneamente, pues debería ser Lago *et al.* (2008).

¹⁰¹ Esta obra aparece citada erróneamente, pues debería ser Schmeck, Ribich y Ramanaiah (1977)

¹⁰² Esta obra aparece citada erróneamente, pues debería ser Watkins y Marsick (1992).

¹⁰³ Esta obra aparece citada erróneamente, pues debería ser Myers y Briggs (1962).

seguido para seleccionar los estilos ni los autores que forman parte de su taxonomía. Teniendo en cuenta que están categorizando los **estilos de aprendizaje**, parece poco justificado incluir autores que no hayan aportado ningún modelo de estilo de aprendizaje, aunque sean referentes en otros ámbitos, como Jung en el estudio de la personalidad o Dewey en la teoría sobre el aprendizaje, por ejemplo. Por tanto, estos autores no deberían formar parte de la taxonomía, que debe reservarse solo para quienes hayan propuesto alguna tipología de estilos. Por último, teniendo en cuenta el objetivo que se han marcado Pantoja, Duque y Correa (2013) de actualizar la teoría, se echa en falta algún tipo de relación entre su taxonomía y las precedentes (Curry, 1983; Grigorenko y Sternberg, 1995; Rayner y Riding, 1997; Coffield, Hall, Ecclestone y Moseley, 2004), sobre todo teniendo en cuenta que las nombran en la parte introductoria. Por ello, después de exponer las dimensiones que conforman su taxonomía, presentaremos una versión reformulada de su propuesta en la que incluimos las modificaciones que consideramos que pueden mejorarla.

3.2.4.1. Construcción del conocimiento

Pantoja, Duque y Correa (2013) describen esta categoría, a la que solo pertenecería el modelo de Owen (1998), de manera muy escueta: “Pertenecen a esta categoría todos los modelos que describen los procesos mentales que se llevan a cabo para convertir la información percibida en conocimiento” (p. 87). Desde nuestro punto de vista, no consideramos necesaria esta dimensión por dos motivos.

El primero de ellos se debe a que el concepto de estilo de aprendizaje lleva inherente en sí mismo la idea de transformar la información en conocimiento, porque esto es precisamente lo que define el aprendizaje. Por esta razón, todos los estilos de aprendizaje se caracterizan por describir un proceso en el que se construye conocimiento, aunque no todos indiquen explícitamente los procesos mentales que se producen y opten por tener en cuenta otros aspectos que también intervienen en el aprendizaje.

El segundo motivo, que nos parece más relevante, es que después de consultar los trabajos de Owen (1997 y 1998), que son los que citan Pantoja, Duque y Correa (2013), ninguno de ellos aborda el tema de los estilos de aprendizaje, sino que tratan sobre el diseño de la investigación científica. Además, la trayectoria académica de Charles L. Owen¹⁰⁴, dedicada al diseño y al mundo de la computación, nunca ha estado vinculada al ámbito de los estilos de aprendizaje.

¹⁰⁴ Puede consultarse la información al respecto en su página personal del Instituto de Tecnología de Illinois: <https://id.iit.edu/people/charles-l-owen/>.

Desconocemos, pues, el motivo que ha llevado a Pantoja, Duque y Correa (2013), a crear esta categoría. Por la descripción (aunque breve) que hacen de ella, le vemos relación con la dimensión cognitiva de Curry (1983), con lo cual nos parecería más adecuado haberla denominado como ella, sobre todo teniendo en cuenta que mencionan a esta autora en la parte introductoria de su artículo.

3.2.4.2. Basados en la experiencia

Esta categoría es la más extensa de todas. A ella pertenecen los modelos que sostienen que el aprendizaje se produce como consecuencia de la experimentación y de la práctica. Al igual que en el caso anterior, conviene interpretar con cautela la descripción que hacen Pantoja, Duque y Correa (2013). En primer lugar, dicen que esta categoría se inicia con el trabajo de Jung (1923), afirmación que hay que puntualizar, pues Carl Jung no es reconocido por ser autor de una teoría sobre el aprendizaje experiencial (como sí ocurre con John Dewey o David Kolb), sino por su teoría sobre los tipos de personalidad. Si tenemos en cuenta que Pantoja, Duque y Correa (2013) conciben una categoría para los estilos de aprendizaje basados en la personalidad, la referencia a Jung (1923) sería pertinente en este caso. Además, el único modelo de estilos que incluyen en la categoría de la *personalidad* es el de Myers y Briggs (1950), que se basan, precisamente, en la obra de Jung (1923), razón de más para incluirlo aquí¹⁰⁵.

Asimismo, tampoco vemos pertinente adscribir a Bloom (1956) en esta categoría porque su *Taxonomía* no es un modelo de aprendizaje experiencial, sino una herramienta para clasificar los objetivos de aprendizaje. En todo caso, teniendo en cuenta que una de las tres dimensiones de las que se compone es la cognitiva¹⁰⁶, podría incluirse en la primera categoría (construcción del conocimiento). Como consecuencia de esto, tampoco tendrían cabida aquí Anderson y Krathworhl (2001), porque llevan a cabo una adaptación de la taxonomía de Bloom, ni Clark (2002), que se basa en estos para diseñar actividades de clase.

Por último, no creemos oportuno considerar a Gregorc (1979) como un ejemplo de aprendizaje experiencial, pues su propuesta de estilos se basa en los procesos mentales; de hecho, su modelo se conoce como *Mind Styles Model* (Gregorc y Butler, 1984). En lo que sí coincide con Kolb es en que se compone de un ciclo de aprendizaje de cuatro etapas, pero la adopción de esta perspectiva cíclica no es suficiente para atribuirle la condición de experiencial.

¹⁰⁵ Se entiende menos aún que no hayan incluido a Jung en la dimensión de la personalidad cuando los autores del artículo mencionan explícitamente los vínculos entre Jung y Briggs y Myers: “Siendo el modelo de Briggs y Myers (1950) la aplicación del pensamiento de Jung [...]” (p. 96).

¹⁰⁶ Las otras son la afectiva y la psicomotora.

Teniendo en cuenta estas observaciones, la nómina inicial de autores pertenecientes a esta categoría quedaría muy reducida, pero sus modelos sí estarían caracterizados por el aprendizaje experiencial y presentarían unos estrechos vínculos entre ellos. Así, basándose en las ideas de Dewey (1897), Kolb (1984) propone su ciclo de aprendizaje de cuatro etapas, que será la base para los modelos de Juch (1983) y Honey y Mumford (1992). A su vez, Catalina Alonso *et al.* (1997)¹⁰⁷ trasladan al ámbito universitario español la propuesta de estos. Por último, Lago *et al.* (2008) fundamentan su propuesta de actividades polifásicas en Alonso *et al.* (1997). Conviene precisar, no obstante, que Lago *et al.* (2008) no proponen ningún modelo de estilo de aprendizaje, sino que desarrollan una utilidad pedagógica a partir de uno ya existente, el de Alonso *et al.* (1997). Como se puede apreciar en este recorrido, la influencia de los modelos es lineal.

3.2.4.3. Basados en canales de percepción de información

A esta categoría pertenecen los modelos que incluyen alguna dimensión relacionada con los sentidos (vista, oído y tacto). Como se puede observar en la tabla 3.11, no hay homogeneidad en las propuestas debido a las diferencias existentes en la denominación de los factores que determinan estos estilos, en la cantidad y en la naturaleza de los estilos propiamente dichos. Dunn *et al.* (1979) presentan el catálogo más completo al incluir dentro de los estilos que surgen como respuesta a los estímulos fisiológicos aquellos que son genuinamente perceptivos (visual, auditivo táctil), a los que también añaden el cinestésico, que sin estar relacionado con ninguno de los canales sensoriales, suele incluirse en este nivel. Pantoja, Duque y Correa (2013) también recogen en esta categoría la inteligencia visual de Gardner (1983)¹⁰⁸, a pesar de que la teoría de las inteligencias múltiples no se considera un modelo de estilos de aprendizaje (cfr. *supra* § 3.1.3). Las dos propuestas de Felder (junto a Silverman, 1988 y a Soloman, 1996) reconocen la existencia de dos estilos dependientes del canal sensorial (visual y verbal), aunque el segundo no sea propiamente perceptivo. Por último, Keefe y Monk (1986) presentan, dentro del área *Respuestas perceptivas*, los estilos visual, auditivo y emotivo, aunque este último no sea sensorial en sentido estricto.

¹⁰⁷ Téngase en cuenta que el segundo de los autores es Peter Honey, artífice del *The Learning Style Questionnaire* junto a Mumford, con lo cual la relación entre ambos instrumentos no puede ser más estrecha.

¹⁰⁸ Aunque la obra que citan Pantoja, Duque y Correa (2013) es posterior (Gardner, 1997), hemos optado por tener en cuenta la primigenia (1983), en la que expone por primera vez su modelo teórico.

Tabla 3.11. Estilos de aprendizaje basados en los canales perceptivos (Pantoja et al. 2013)

Dunn et al. (1979)	Gardner (1983)	Felder y Silverman (1988) Felder y Soloman (1996)	Keefe y Monk (1986)
Estímulos fisiológicos: <ul style="list-style-type: none"> • Visual • Auditivo • Táctil • Cinestésico 	Inteligencia visual	Canal sensorial: <ul style="list-style-type: none"> • Visual • Verbal 	Respuestas perceptivas: <ul style="list-style-type: none"> • Visual • Auditivo • Emotivo

3.2.4.4. Basados en las estrategias de aprendizaje

Los modelos de esta categoría tienen en cuenta las estrategias de aprendizaje que utilizan los individuos como una de las dimensiones que determinan los estilos. Aunque los autores englobados en esta categoría recurren a distintas expresiones para denominar sus estilos (tabla 3.12), todos ellos coinciden en clasificarlos en tres niveles y también presentan bastantes similitudes conceptuales, sobre todo Schmeck *et al.* (1977) y Entwistle (1998). En este sentido, en ambos autores el estilo profundo se caracteriza por que el aprendiz prioriza la comprensión de los contenidos, mientras que el superficial se basa en la memorización. En cambio, no son idénticos el estilo de elaboración de Schmeck *et al.* (1977) y el estratégico de Entwistle (1998), ya que el primero consiste en que el aprendiz relaciona el contenido que tiene que aprender con sus experiencias vitales, y el segundo en obtener el mayor éxito académico, para lo cual recurrirá a diferentes estrategias para alcanzar su objetivo. Por su parte, el estilo *formal* de Watkins y Marsick (1992) se asemeja al *profundo* de los otros autores, porque es estructurado e implica un alto desarrollo del pensamiento; el *informal* se basa en el aprendizaje a través de la acción (sería experiencial) y, a diferencia del anterior, no es estructurado; finalmente, el *incidental* es improvisado porque surge cuando aparece algún concepto nuevo que hay que aprender sobre la marcha.

Tabla 3.12. Estilos de aprendizaje basados en las estrategias de aprendizaje (Pantoja et al. 2013)

Schmeck et al. (1977)	Watkins y Marsick (1992)	Entwistle (1998)
<ul style="list-style-type: none"> • Profundo • De elaboración • Superficial 	<ul style="list-style-type: none"> • Formal • Informal • Incidental 	<ul style="list-style-type: none"> • Profundo • Estratégico • Superficial

3.2.4.5. Interacción con otras personas

Esta categoría es para aquellos modelos que toman en consideración las relaciones con otras personas como un elemento configurador de los estilos de aprendizaje. Pantoja *et al.* (2013) solo incluyen aquí el *Student Learning Scales* de Grasha y Riechman (1975). En función de cómo sea la actitud del estudiante hacia el aprendizaje, hacia sus compañeros y profesores y hacia los procedimientos didácticos, determinan tres parejas de estilos: participativo/elusivo, competitivo/colaborativo y dependiente/independiente.

3.2.4.6. Bilateralidad cerebral

Los modelos construidos en función de la dominancia de uno de los hemisferios cerebrales son los que tienen cabida aquí, como el de VerLee Williams (1986)¹⁰⁹ y el de McCarthy (1987). Linda VerLee diferencia dos tipos de estilos según la preferencia hemisférica por parte del aprendiz, según lo cual el estilo sinistrohemisférico se caracteriza por ser un aprendizaje analítico, secuencial y simbólico, mientras que el dextrohemisférico es holístico, aleatorio y concreto. Por otro lado, McCarthy (1987) incorpora la dimensión bilateral al modelo de Kolb para desarrollar su *4MAT System*, que distingue cuatro estilos: imaginativo, analítico, de sentido común y dinámico.

3.2.4.7. Personalidad

Como apuntamos antes (cfr. *supra* § 3.2.2.2), el cuestionario *Type Indicator* de Myers y Briggs (1962) se basa en la teoría de la personalidad de Jung (1923), que distingue dos funciones perceptivas (intuir y sentir), dos funciones de juicio (percibir y pensar) y dos actitudes (extroversión e introversión), de cuya combinación surgen los dieciséis tipos de personalidad de Jung. Lo que hacen Myers y Briggs (1962) con su instrumento es asociar a cada una de las personalidades una manera específica de aprender.

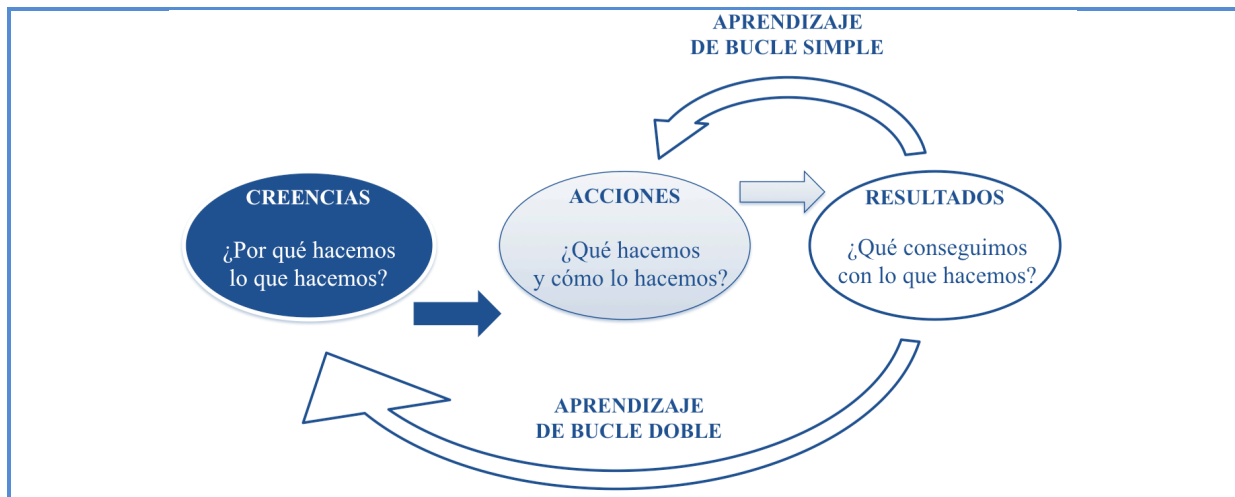
3.2.4.8. Aprendizaje organizacional

Esta última categoría es diferente de las anteriores, ya que mientras las demás se centran en el proceso de aprendizaje de un individuo, esta aborda la manera mediante la que las organizaciones gestionan los sistemas de aprendizaje de sus empleados o clientes. Aunque

¹⁰⁹ La obra original (*Teaching for the Two-Sided Mind*) es de 1983.

este aspecto resulta tremendamente interesante para el ámbito empresarial o institucional, desde nuestro punto de vista sobrepasa los límites de los estilos de aprendizaje. Por tanto, no consideramos pertinente incluir una categoría como esta en la taxonomía, porque debido a su peculiaridad merece ser tratada de forma independiente. No obstante, exponemos el modelo de Argyris y Schön (1978) debido a lo interesante de su propuesta.

Figura 3.10. Bucles de aprendizaje de Argyris y Schön (1978)



Los profesores Chris Argyris (de la Universidad de Harvard) y Donald Schön (del MIT¹¹⁰) describen el modelo de organización más frecuente en las instituciones, que denominan Modelo I, y proponen una alternativa mejor, el Modelo II. El Modelo I consiste en un aprendizaje de bucle simple (*single-loop learning*), que se basa en un esquema mental de causa-efecto mediante el que hemos interiorizado que podemos obtener resultados distintos si actuamos de forma distinta. Por ejemplo, si una compañía recibe una reclamación por haber emitido una factura errónea, la rectificará y conseguirá que se retire la reclamación; sin embargo, el paradigma del Modelo II implica un aprendizaje de bucle doble (*double-loop learning*), que supone que la compañía se preguntaría por qué se cometen errores al elaborar las facturas y la respuesta a esta pregunta se traduciría en una manera diferente (y mejor) de hacer las cosas. En síntesis, en el Modelo I las organizaciones se preguntan qué hacen y cómo lo hacen, pero en el Modelo II van más allá preguntándose el porqué (fig. 3.10).

¹¹⁰ Massachusetts Institute of Technology.

3.2.4.9. Propuesta de reformulación del modelo de Pantoja, Duque y Correa

Teniendo en cuenta las observaciones que hemos hecho a lo largo de la descripción de la taxonomía de Pantoja, Duque y Correa (2013), en la tabla 3.13 presentamos una versión reformulada en la que introducimos todas las sugerencias expuestas. En este sentido, hemos suprimido los autores que no han propuesto ningún modelo de estilo de aprendizaje e incluimos entre corchetes a aquellos que, aun sin ser artífices de ningún modelo, han servido a otros como referentes para el suyo. También hemos eliminado la última categoría porque no se refiere a los estilos de aprendizaje de las personas y hemos convertido la primera en una dimensión cognitiva, en la que hemos incluido a autores que antes estaban en la categoría basada en la experiencia (Bloom, 1956; Gregorc, 1979; Anderson y Krathworhl, 2001). Mediante flechas mostramos las influencias existentes entre varios autores. Hemos corregido los errores en el orden de las referencias. Y, finalmente, hemos simplificado la denominación de cada categoría para hacerla más próxima a las taxonomías anteriores.

Tabla 3.13. Taxonomía reformulada de Pantoja, Duque y Correa (2013)

Categorías	Autores
Cognitiva	[Bloom, 1956] → Anderson y Krathworhl (2001) Gregorc (1979)
Experiencial	[Dewey, 1897] ↓ Kolb (1984) → Juch (1983) ↓ Honey y Mumford (1986) ↓ Alonso <i>et al.</i> (1997)
Perceptiva	Dunn <i>et al.</i> (1979) Keefe y Monk (1986) Felder y Silverman (1988) Felder y Soloman (1996)
Estratégica	Schmeck <i>et al.</i> (1977) Entwistle (1998) Watkins y Marsick (1992)
Social	Grasha y Riechman (1975)
Cerebral	McCarthy (1987) VerLee Williams (1988)
Personalidad	[Jung, 1923] → Myers y Briggs (1950)

3.2.5. LA METATAXONOMÍA DE NIELSEN

Hemos decidido referirnos a la clasificación que realiza Nielsen (2014) como *metataxonomía* porque se basa en categorizaciones previas (tabla 3.14), de modo que su propuesta funciona como una taxonomía englobadora de las anteriores. Su objetivo es muy

amplio porque pretende ayudar a cualquier profesional que necesite abordar los estilos de aprendizaje a encontrar el modelo teórico y el instrumento de medida adecuados en medio de la “jungla” que rodea el tema: “The aim of the present study is to aid practitioners in finding some paths through this jungle and in choosing the ‘right’ theory and measurement of style for their intended practical purpose” (Nielsen, 2014, p. 2). Las taxonomías que utiliza como fuente para elaborar la suya las clasifica en cuatro tipos:

- Tipo A. Categorización coordinada de teorías de estilos que se refieren a una clase.
- Tipo B. Categorización jerárquica de teorías de estilos que se refieren a una taxonomía.
- Tipo C. Categorización jerárquica de estilos individuales a través de teorías que se refieren a una taxonomía.

Tabla 3.14. Taxonomías de estilos de aprendizaje utilizadas por Nielsen (2014) para su metataxonomía

TIPO A	TIPO B	TIPO C
Jonassen y Grabowski (1993) Rayner y Riding (1997) Sternberg y Grigorenko (2001) Coffield <i>et al.</i> (2004)	Curry (1981) ¹¹¹ Coffield <i>et al.</i> (2004)	Zhang y Sternberg (2005)

3.2.5.1. Estilos del Tipo A

Pertenecen a este tipo las taxonomías que han clasificado los estilos basándose en las dos disciplinas clásicas de la psicología: la cognición y la personalidad. Hacen esto cuatro de las taxonomías que analiza Nielsen (2014): Jonassen y Grabowski (1993), Rayner y Riding (1997), Sternberg y Grigorenko (2001) y Coffield *et al.* (2004). Aparte de los rasgos de la personalidad y la cognición, que todas tienen en común, para caracterizar los estilos también tienen en cuenta una o dos categorías adicionales. En este sentido, Rayner y Riding (1997) y Sternberg y Grigorenko (2001) recurren a una sola (orientados al aprendizaje y a la actividad, respectivamente), mientras que Jonassen y Grabowski (1993) y Coffield *et al.* (2004) utilizan dos: controles cognitivos y estilos de aprendizaje, los primeros, y basados en la constitución y

¹¹¹ Aunque Nielsen (2014) fecha la obra de Curry en 1981 y la cita en las referencias bibliográficas como exponemos abajo, al contrastar estos datos en la *Web of Science*, no aparece registrada, pero sí en *Google Académico*, aunque fechada en 1983. Por tanto, vamos a citarla a partir de ahora con esta fecha porque así coincide con la obra que se toma como referencia de su propuesta taxonómica.

Curry, L. (1981). *Learning Style in Continuing Medical Education*. Based on papers prepared for the Dalhousie Conference on Learning style in Continuing Medical Education, Dalhousie University.

preferencias de aprendizaje, los segundos. En función de estos factores, Nielsen (2014) identifica los estilos de aprendizaje que pertenecerían a este tipo (tabla 3.15).

Tabla 3.15. Categorías y estilos que configuran el Tipo A de la metataxonomía de Nielsen (2014)

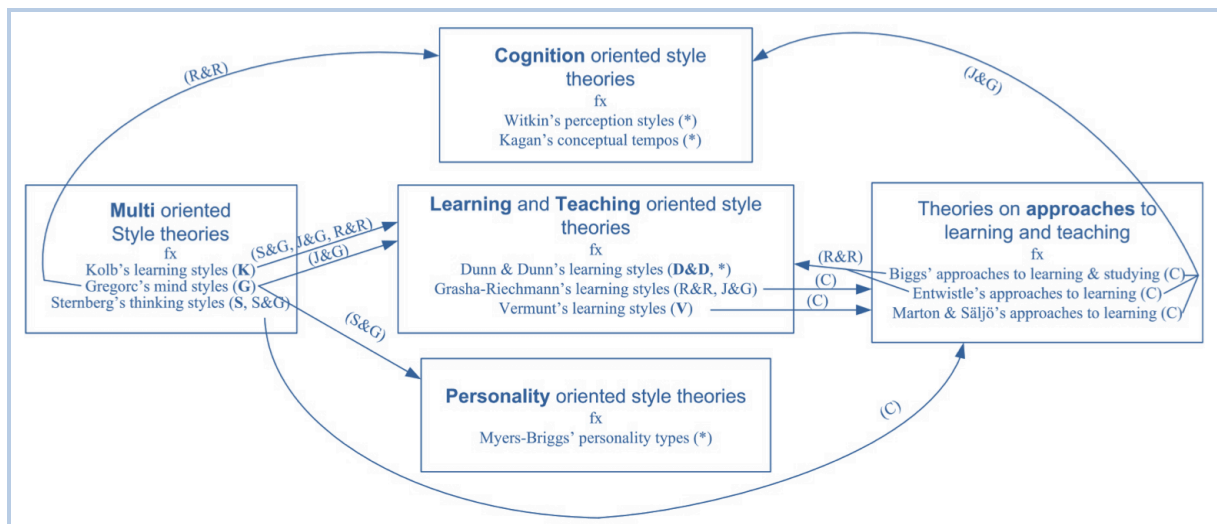
Taxonomías	Categorías comunes	Categorías adicionales	Estilos
Rayner y Riding (1997)	Orientados a la personalidad	Orientados al aprendizaje	Perceptions styles (Witkin) Conceptual tempos (Kagan) Approaches to learning & studying (Bigg) Approaches to learning (Entwistle) Approaches to learning (Marton y Säljö) Personality types (Myers-Brigg)
Sternberg y Grigorenko (2001)		Orientados a la actividad	
Jonassen y Grabowski (1993)	Orientados a la cognición	Controles cognitivos Estilos de aprendizaje	Learning styles (Kolb) Mind styles (Gregorc) Thinking styles (Sternberg) Learning styles (Dunn y Dunn) Learning styles (Grasha-Riechmann) Learning styles (Vermunt)
Coffield <i>et al.</i> (2004)		Basados en la constitución Preferencias de aprendizaje	

Una vez establecidos los estilos de esta dimensión, Nielsen (2014) analiza las semejanzas y diferencias entre ellos, así como las explicaciones de sus autores, y propone agruparlos en cinco categorías (fig. 3.11). Estas categorías son de carácter coordinado en el sentido de que no existe relación jerárquica entre ellas, es decir, son independientes entre sí. En el eje vertical de la figura están representadas las dos categorías clásicas de la psicología: la *Cognición* en la parte superior y la *Personalidad* en la inferior. Entre ellas se sitúa la categoría de los *Estilos de enseñanza y aprendizaje*. A la derecha de esta se ubican las teorías basadas en los *Enfoques hacia el aprendizaje y la enseñanza* (que no son modelos de estilos de aprendizaje en sentido estricto) y en el otro extremo, las teorías que denomina *Multiorientadas*. A este grupo pertenecerían aquellos modelos que trabajan con un concepto de estilo más elevado (como los estilos de pensamiento o los estilos mentales) y funcionarían como un metaconcepto, ya que abarcarían a los otros tipos de estilo (de aprendizaje, de enseñanza, de trabajo, etc.) a modo de paraguas, de manera que cualquiera de ellos sería operativo en esta categoría según el contexto y la finalidad de uso.

En la figura se indica entre paréntesis la inicial de los autores de las taxonomías: J&G (Jonassen y Grabowski, 1993), R&R (Rayner y Riding, 1997), C (Coffield *et al.*, 2004) y S&G (Sternberg y Grigorenko, 2001). El asterisco entre paréntesis significa que las cuatro taxonomías coinciden en situar un estilo en la misma categoría. Mediante las iniciales en

negrita¹¹², Nielsen (2014) indica, después de un estudio minucioso de las explicaciones de los autores sobre sus modelos teóricos, que dichos autores situaron sus estilos en esa categoría. Por último, las flechas señalan los autores (mediante su inicial entre paréntesis) que proponen una ubicación de algún estilo en una categoría diferente a la propuesta por otros autores. Hay que tener en cuenta que todos los autores no aparecen junto a todos los estilos porque las cuatro taxonomías no incluyen los mismos estilos (coinciden en algunos, pero no en todos).

Figura 3.11. Categorización de los estilos del Tipo A (Nielsen, 2014, p. 4)



3.2.5.2. Estilos del Tipo B

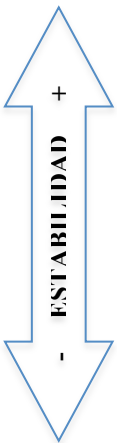
Las taxonomías de Curry (1983) y de Coffield *et al.* (2004) son las que Nielsen (2014) incluye en este tipo porque clasifican los estilos de aprendizaje en función de su grado de *estabilidad*, es decir, si son más o menos susceptibles a la influencia de la intervención didáctica. Esto parte de la idea que proponen algunos autores de que los estilos de aprendizaje no cambian como consecuencia de las actividades que propone el profesor, de manera que serían estilos estables. En cambio, otros autores sostienen la postura contraria: los estudiantes modifican sus estilos según lo que tienen que aprender, en cuyo caso se caracterizarían por su maleabilidad.

Para identificar el nivel de estabilidad que presenta una teoría de estilos de aprendizaje, Nielsen (2014) remite, por un lado, al modelo de la cebolla de Curry (1983) (cfr. *supra* § 3.2.1) y, por otro, clasifica los estilos de la taxonomía de Coffield *et al.* (2004) en cinco grupos en función de su grado de estabilidad (tabla. 3.16), de manera que en el primer nivel estarían los estilos más estables y, por tanto, los que no se ven afectados por la

¹¹² G = Gregorc (1982), S = Sternberg (1988), D&D = Dunn y Dunn (1993), K = Kolb (1984) y V = Vermunt (1998).

acción docente, mientras que en el último nivel se sitúan los estilos más permeables a su acción, es decir, los menos estables.

Tabla 3.16. Estilos del Tipo B según el grado de estabilidad de Coffield et al. (2004)

	Familias de estilos	Modelos de estilos
	1. Basados en factores genéticos y constitutivos (como las modalidades perceptivas: visual, auditiva, táctil y cinestésica)	Learning styles (Dunn y Dunn, 1993) Mind styles (Gregorc, 1982; 1988) Hemisphere dominance (Torrance <i>et al.</i> , 1976)
	2. Basados en la estructura cognitiva	Perception styles (Witkin, 1962) Conceptual tempo (Kagan, 1966) Intellectual structure (Guilford, 1967)
	3. Estilos como componentes de un tipo de personalidad	Personality types (Myers-Briggs, 1985)
	4. Basados en las preferencias de aprendizaje	Learning styles (Kolb 1984) Decision making styles (Kirton 1976)
	5. Basados en los enfoques y estrategias de aprendizaje	Approaches to learning (Entwistle, 1988) Approaches to learning & studying (Biggs, 1987) Approaches to learning (Marton y Säljö, 1998) Learning styles (Grasha and Riechmann, 1975) Learning styles (Vermunt, 1998) Thinking styles (Sternberg, 1988, 1997)

3.2.5.3. Estilos del Tipo C

Esta categoría tiene sus orígenes en Messick (1984), que intentó elaborar un marco general en el que los estilos estuvieran organizados jerárquicamente a partir de las similitudes y diferencias existentes entre las distintas propuestas teóricas. Su trabajo dio como resultado once tipos de estilos cognitivos, pero algunos de ellos compartían rasgos, con lo cual no logró la categorización que pretendía. Más recientemente, Zhang y Sternberg (2005) han retomado el objetivo de Messick y han clasificado los estilos individualmente a partir de las distintas teorías. En palabras de Nielsen (2014), se trata de la primera clasificación transversal de los estilos exitosa¹¹³, que constituye un primer paso para elaborar un marco general:

¹¹³ También existe otra taxonomía más reciente parecida a la de Zhang y Sternberg (2005). Se trata de la matriz de estilos cognitivos de Kozhevnikov *et al.* (2014). Sin embargo, no la exponemos en el cuerpo del trabajo porque, según Nielsen (2014), no aporta más claridad al tema de los estilos, pues los clasifican según el contexto en el que se han utilizado y esto no va en la línea de las taxonomías precedentes. Además, incluyen en su matriz constructos que no se han considerado tradicionalmente estilos de aprendizaje, como la motivación extrínseca e intrínseca (Biggs, 1987) o la tolerancia a la ambigüedad (Furnham y Ribchester, 1995), con lo cual complican más el tema en vez de aclararlo. No obstante, caracterizamos aquí muy sucintamente su estructura. La matriz se compone de dos ejes en los que se ubican diecinueve teorías de estilos en función de sus rasgos. En el eje vertical se representan diferentes niveles de procesamiento de la información, de los más simples a los más complejos (percepción, formación del concepto, procesamiento cognitivo de alto nivel y procesamiento metacognitivo). En el eje horizontal se recogen los distintos modos de adaptarse al contexto (dependiente/independiente de campo, basado en reglas/en la intuición, procesamiento interno/externo y compartimentación/integración). El resultado es una matriz formada por dieciséis áreas en las que Kozhevnikov *et al.* (2014) sitúan los estilos. Conviene señalar que, aunque en la mayoría de los casos ubican el modelo completo de un autor en un área, en ocasiones separan las dimensiones de una teoría para colocarlas en lugares diferentes, como sucede con Gregorc (1982) y Kolb (1984).

Zhang and Sternberg's (2005) categorization was the first successful suggestion for a taxonomy of styles across theories, and as such a first step towards the development of distinct classes of single styles across theories, as Messick (1984) did not succeed equally well in his attempt to categorize styles across theories (Nielsen, 2014, p 8).

Dos son los rasgos que diferencian la taxonomía de Zhang y Sternberg (2005) de las anteriores. En primer lugar, la categorización la realizan a través de las teorías, en función de lo cual adscriben los estilos individuales a tres tipos principales. En segundo lugar, es una clasificación compleja porque la ubicación de los estilos en cada tipo depende de seis características, que están inspiradas en taxonomías anteriores y también en las descripciones de algunos estilos individuales. Estas seis características las aplican a las diez teorías de estilos que analizan y obtienen como resultado la clasificación que presentamos en la tabla 3.17.

Tabla 3.17 Estilos del Tipo C de Nielsen (2014) según la taxonomía de Zhan y Sternberg (2005)

RASGOS		GRADACIÓN	
Estructuración	Bajo	Alto	Variado
Complejidad cognitiva	Alto	Bajo	Variado
Conformidad	Bajo	Alto	Variado
Gestión	Bajo	Alto	Variado
Valor de la carga	Alto (positiva)	Alto (negativa)	Alto/bajo (diferente)
Estabilidad	Más	Más	Menos
TEORÍAS DE ESTILOS	TIPO I	TIPO II	TIPO III
Enfoques de aprendizaje	Profundo	Superficial	Orientado al logro
Relación personalidad/carrera	Artístico	Convencional	Realista, investigador, social, emprendedor
Modos de pensamiento	Holístico	Analítico	Integrador
Tipo de personalidad	Intuitivo, perceptivo	Sentimental, reflexivo	Pensamiento, sentimiento, introversión, extroversión
Estilos mentales	Concreto aleatorio	Concreto secuencial	Abstracto aleatorio, abstracto secuencial
Toma de decisiones	Innovación	Adaptación	
Gestión del tiempo	Reflexividad	Impulsividad	
Estructura intelectual	Pensamiento divergente	Pensamiento convergente	
Estilos perceptivos	Independiente de campo	Dependiente de campo	
Estilos de pensamiento	Legislativo, judicial, jerárquico, global	Ejecutivo, monárquico, local, conservador	Oligárquico, anárquico, demócrata, interno, externo

De los seis rasgos en los que se basa la taxonomía, cuatro de ellos (estructuración, complejidad cognitiva, conformidad y gestión) se conciben en forma de un *continuum* en el que se indica el mayor o menor grado de preferencia al respecto, de manera que quedarían caracterizados de la siguiente forma:

- *estructuración*: de no estructurado a estructurado;
- *complejidad cognitiva*: de simple a complejo;

- *conformidad*: de no conforme a conforme;
- *gestión*: de autonomía a autoridad.

Por lo que respecta a las otras dos características (valor de la carga y estabilidad), también presentan forma de *continuum*, pero con carácter más general y relativo, ya que indican la relación que tiene cada uno de los tres tipos de estilos con los demás, en función de lo cual se establece el rol de cada uno en la clasificación general.

Por valor de la carga (*value-ladenness* en la versión original) se entiende si la aportación que hace cada estilo a los tres tipos es de signo positivo o negativo. El signo positivo significa que un rasgo está presente, mientras que el signo negativo indica el rasgo opuesto al anterior. Por ejemplo, si un estilo se caracteriza por tener un modo de pensamiento holístico, tendrá carga negativa el que sea analítico, puesto que es un atributo en sentido contrario. Obviamente, la consideración de un estilo como positivo o negativo es de carácter convencional, pues depende del que se tome como punto de partida. Si en el ejemplo anterior hubiésemos utilizado como referente el estilo analítico, tendría signo negativo el holístico. Por tanto, no afecta a la taxonomía final qué estilos se consideren positivos o negativos, pues la clave está en que el que se escoja en primer lugar tendrá emparejado otro estilo con el rasgo opuesto.

Además de este tipo de relación (positiva/negativa), hay una tercera alternativa (constituida por los estilos del Tipo III) formada por aquellos estilos que no presentan ningún rasgo opuesto a los anteriores, bien porque están presentes ambos rasgos o porque tienen un rasgo distinto a los otros. Esto ocurre con los estilos no dicotómicos, es decir, con aquellos que no se caracterizan por un rasgo excluyente, como sucede, por ejemplo, con los estilos perceptivos, que pueden ser dependientes o independientes de campo. En este caso no existe la posibilidad de conciliar ambos rasgos porque se excluyen mutuamente: o se es independiente o se es dependiente.

En cuanto al rasgo de la estabilidad, este determina la posibilidad de que un estilo pueda combinarse con otro. Cuando la probabilidad es muy baja, se trataría de estilos muy estables, mientras que son menos estables en la medida en que pueden influirse recíprocamente. Los estilos de los Tipos I y II son muy estables porque se caracterizan precisamente por ser opuestos en función de un rasgo; en cambio, los del Tipo III son menos estables porque son capaces de integrar los rasgos de los otros.

Según la combinatoria de todos estos elementos, se obtienen las tres tipologías en las que Zhang y Sternberg (2005) agrupan todos los estilos. Los del tipo I se caracterizan porque son estructurados, cognitivamente complejos, tienen un bajo grado de conformidad y un alto

grado de autonomía y los denominan *estilos creativos*. Por su parte, los del Tipo II, que catalogan como *estilos analíticos*, no son estructurados, son cognitivamente simples, tienen un alto grado de conformidad y un bajo grado de autonomía. Por último, los estilos del tercer tipo están *orientados a lo social y a la actuación* y se diferencian de los anteriores en que pueden mostrar un grado de preferencia tanto hacia el Tipo I como hacia el Tipo II en función de la tarea demandada o de las preferencias del individuo.

Nielsen (2014) considera que esta es la taxonomía más completa y útil, no solo por la información que proporciona, sino también por las posibilidades que abre para la investigación y la aplicación de los estilos en la práctica profesional: “Zhang and Sternberg’s (2005) categorization, is thus found to still be the most comprehensive and useful categorization for practitioners, as it creates new opportunities, both with regards to the exploration of styles and with regards to working with styles in practice” (p. 8).

3.3. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA ADQUISICIÓN DE IDIOMAS

La publicación del artículo de Joan Rubin (1975) “What the ‘Good Language Learner’ can teach us” puede considerarse como el inicio del interés por los estilos de aprendizaje en el ámbito de la enseñanza de idiomas. En este trabajo, la autora propuso una serie de estrategias que distinguen al buen aprendiz de idiomas del que no lo es, y entre los elementos que condicionan el uso de una u otra estrategia están los estilos de aprendizaje. A partir de ese momento, se desarrollaron investigaciones que pretendían determinar si los estilos de aprendizaje estaban condicionados por variables como el género, la edad o la cultura, y si podían predecir el grado de éxito del aprendizaje. Para ello, se utilizaron instrumentos de medida ya existentes (Dunn y Dunn, 1975 y Kolb, 1985 entre otros) o se crearon nuevos cuestionarios.

Como resultado de estos estudios, algunos autores encontraron diferencias perceptivas entre estudiantes de inglés de nacionalidades distintas. Así, Reid (1987) concluyó que los alumnos coreanos son más visuales, mientras que los árabes y chinos son más auditivos. Para Hyland (1994), los japoneses son más auditivos y táctiles. Por su parte, Rossi-Le (1995) observó que los hispanohablantes son más auditivos, y los vietnamitas, más visuales.

En cuanto a la capacidad predictiva de éxito en función de los estilos de aprendizaje dominantes, Naiman, Frölich, Stern y Todesco (1978) descubrieron, en un estudio sobre alumnos ingleses que aprendían francés, que aquellos que tenían preferencia por la independencia de campo obtenían más éxito que los dependientes en tareas de imitación y

comprensión oral. Asimismo, Dreyer (1992) también encontró una relación positiva entre independencia de campo y desempeño competente. En cambio, Willing (1989) no halló ninguna diferencia significativa en este sentido.

También surgieron estudios que pretendían probar la hipótesis del ajuste (cfr. *supra* § 3.1.5), cuyas conclusiones han sido bastante homogéneas, pues coinciden en que una enseñanza que tenga en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes es más beneficiosa para estos (Griffiths, 2008). No obstante, conviene matizar que algunos autores (Cohen y Dörnyei, 2002) consideran que la utilización de estrategias didácticas variadas influye poco en los estilos de aprendizaje, ya que al tratarse de rasgos individuales estables pueden variar poco por la acción del profesor. Lo que sí se ve influido por una metodología que tenga en cuenta las particularidades de cada aprendiz es la motivación, que supondrá una mejora del rendimiento académico.

3.3.1. LA TAXONOMÍA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE REID

Al igual que ha sucedido en el ámbito general de los estilos de aprendizaje, en la enseñanza de lenguas tampoco se ha llegado al necesario consenso para un marco teórico homogéneo, como apuntan Sternberg y Zhang (2001, p. 50): “the literature has failed to provide any common framework and language”. No obstante, hay que destacar el trabajo de sincretismo realizado por Reid (1995), que clasifica los estilos en tres dimensiones: cognitiva, sensorial y de personalidad (tabla 3.18). Como se puede apreciar, se trata de un planteamiento en el que se sintetizan los principales modelos de estilos de aprendizaje.

Tabla 3.18. Dimensiones de los estilos de aprendizaje de Reid (adaptado de Reid, 1995, pp. x-xi)

Cognitivos	Sensoriales	De personalidad
Dependiente/Independiente de campo Analítico/Global Reflexivo/Impulsivo Convergente Divergente Asimilador Acomodador	Perceptivos Auditivo Visual Táctil Cinestésico Háptico Ambiental Físico Sociológico	Temperamento Extrovertido/introvertido Sensitivo/Perceptivo Pensador/Sensible Juicioso/Perceptivo Tolerancia a la ambigüedad Tolerante Intolerante Preferencia hemisférica Izquierdo Derecho

3.3.1.1. Estilos cognitivos

La primera dimensión reúne diez estilos diferentes en función de cómo se percibe la realidad. Aparte de los cuatro estilos del modelo de Kolb (convergente, divergente, asimilador y acomodador), tienen en cuenta los siguientes:

- *Dependiente de campo*: se aprende de forma más efectiva en un contexto de enseñanza presencial y se es especialmente sensible a las relaciones humanas.
- *Independiente de campo*: se puede aprender con éxito a distancia, paso a paso, comenzando por el análisis de los hechos para llegar a las ideas.
- *Analítico*: se aprende mejor trabajando a solas, paso a paso y con objetivos propios.
- *Global*: se prefiere trabajar con otras personas y a través de la experiencia.
- *Reflexivo*: se necesita tiempo para considerar las posibles opciones antes de responder. Los alumnos con este estilo hablan menos, pero lo hacen con gran corrección.
- *Impulsivo*: prefiere responder rápidamente y correr el riesgo de equivocarse para aprender del error. Este tipo de alumno comete más errores que el anterior, pero es más participativo en las tareas de producción oral.

3.3.1.2. Estilos sensoriales

Los estilos sensoriales se clasifican, a su vez, en perceptivos y ambientales. Los primeros tienen en cuenta el sentido dominante por el que se percibe la realidad (auditivo, visual, táctil, cinestésico y háptico¹¹⁴). La dimensión ambiental tiene en cuenta el contexto de aprendizaje y la forma de agrupamiento (como en Dunn y Dunn). En este sentido, se habla de aprendices físicos y sociológicos, respectivamente. Aquellos aprenden mejor cuando se toman en consideración variables como la temperatura, el sonido, la iluminación, la capacidad de moverse por el aula, la hora de clase o la alimentación, de manera que todos los elementos encajen con las preferencias del alumno. Por otro lado, el aspecto sociológico tiene en cuenta la influencia que ejerce la autoridad del profesor y si el estudiante prefiere trabajar en grupo, solo o en pareja.

¹¹⁴ Es la combinación de la modalidad táctil y cinestésica, de manera que se aprende de forma más efectiva mediante el tacto y el movimiento corporal.

3.3.1.3. Estilos de personalidad

Por último, se tienen en cuenta tres factores en la dimensión de la personalidad: el grado de tolerancia a la ambigüedad, la preferencia por alguno de los hemisferios cerebrales y el temperamento. Por lo que se refiere a la tolerancia a la ambigüedad, un individuo tolerante aprenderá mejor cuando se le ofrezcan oportunidades para arriesgarse, experimentar y cuando tenga que interactuar con otros. El intolerante, en cambio, aprenderá mejor en entornos muy estructurados y con pocas opciones de asumir riesgos. En cuanto a los hemisferios cerebrales, los individuos con predominio del izquierdo tienden a un aprendizaje visual, analítico, reflexivo y con confianza en las propias posibilidades, mientras que los que poseen una predominancia del derecho prefieren la vía auditiva, global, relacional e impulsiva. Finalmente, del temperamento se establecen cuatro parejas de estilos, que describimos a continuación.

- *Extrovertido/introvertido*

La persona con un estilo extrovertido aprende mejor a través de experiencias concretas, el contacto con el mundo y las relaciones con otros, mientras que la introvertida prefiere hacerlo de forma independiente en situaciones que implican ideas y conceptos.

- *Sensitivo/intuitivo*

Mediante el estilo sensitivo se aprende mejor a través de hechos observables y se prefiere la información que se pueda percibir por los sentidos; en cambio, el intuitivo se ve favorecido con las relaciones con otros y con experiencias que aporten algún significado.

- *Pensador/sensible*

El estilo pensador se caracteriza por preferir el aprendizaje mediado por circunstancias impersonales y consecuencias lógicas, a diferencia del sensible, que lo hace mediante circunstancias personalizadas y valores sociales.

- *Juicioso/perceptivo*

Las personas juiciosas aprenden mejor mediante la reflexión y el análisis y las perceptivas, con la negociación y los sentimientos.

3.3.2. INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Afortunadamente, en el contexto del aprendizaje de idiomas no han proliferado tantos instrumentos de medida de los estilos, a diferencia de lo que ha ocurrido en otros ámbitos. Dörnyei (2003) cita diez cuestionarios (tabla 3.19), cuya autoría solo corresponde a seis autores (o coautores) diferentes, con lo cual la homogeneidad es aun mayor. No obstante, como el mismo Dörnyei (2003) reconoce, su listado no alberga todos los recursos existentes, aunque sí los más extendidos. Una característica que tienen en común todos ellos es que han sido diseñados con fines pedagógicos y no de investigación, de manera que su objetivo principal es hacer conscientes a los estudiantes de sus preferencias de aprendizaje. Por este motivo, hay que poner en cuestión su validez y fiabilidad, ya que no se han sometido a los análisis necesarios para ser validados desde el punto de vista psicométrico:

The tests vary in how much reliability and validity data have been reported about them by the authors but it is fair to say that most of them have been developed for practical rather than research purposes, that is, to raise language learners' awareness of style issues in general and of their own style preferences in particular. Thus, these batteries have normally not been finetuned for scientific measurement purposes by submitting them to the kind of rigorous standardization process that is a requirement in psychology for an instrument to become admissible (Dörnyei, 2003, p. 141).

Tabla 3.19. Cuestionarios de estilos de aprendizaje de idiomas (Dörnyei, 2004, p. 147)

AUTOR	INSTRUMENTO	FECHA
Reid	• <i>Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire</i>	1984
Ely	• <i>Language Class Risk taking</i>	1986
	• <i>Language Class Sociability</i>	1989
Brown	• <i>Tolerance of Ambiguity Scale</i>	1994
	• <i>Extroversion/Introversion Test</i>	2000
	• <i>Right/Left Brain Dominance Test</i>	2000
Oxford	• <i>Learning Styles Checklist</i>	1993
Oxford y Cohen	• <i>Style Analysis Survey</i>	2001
Oxford, Cohen y Chi	• <i>Learning Styles Survey for Young Learners</i>	2002
	• <i>Learning Style Survey</i>	2002

El primero cronológicamente, y por ello uno de los más utilizados, es el *Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire* de Reid (1984). Se trata de un cuestionario compuesto de 30 preguntas tipo Likert. Tiene en cuenta dos dimensiones, una relacionada con

la modalidad sensorial¹¹⁵, dividida, a su vez, en cuatro categorías (visual, auditivo, táctil y cinestésico), y otra, social (individual y en grupo). Según la puntuación obtenida, los estilos se clasifican en tres tipos preferentes:

- Mayores: son los estilos mediante los que se puede aprender de forma óptima.
- Menores: aunque no son los estilos preferidos, también se puede aprender a través de ellos.
- Insignificantes: presentan dificultad para aprender con ellos.

Mediante los cuestionarios de Christopher Ely, los estudiantes se adscriben a una de las tres dimensiones bipolares: arriesgado/no arriesgado, sociable/individualista y tolerante/intolerante a la ambigüedad. Ely afirma que los aprendices más competentes se caracterizan por ser arriesgados y sociables. Ser arriesgado consiste en aventurarse a participar en clase a pesar de no estar seguro de lo acertado de la intervención, y no arriesgado, en lo contrario; equivalen a los estilos reflexivo e impulsivo.

En su *Learning Styles Checklist*, Brown (2000) amplía las dimensiones de los test anteriores (extroversión/introversión y dominancia cerebral) con tres nuevas: perceptiva (estilos visual y auditivo), tolerancia a la ambigüedad y tiempo de respuesta (reflexividad/impulsividad).

Entre los autores que más han influido en el estudio de los estilos de aprendizaje de idiomas hay que mencionar a Rebecca Oxford y Andrew Cohen, profesores de la Universidad de Maryland y Minnesota, respectivamente. La primera ha encabezado los tres últimos cuestionarios citados por Dörnyei. El *Style Analysis Survey (SAS)* es un cuestionario tipo Likert, compuesto de 110 ítems agrupados en cinco dimensiones y once subescalas (o estilos de aprendizaje), como se muestra en la tabla 3.20a. Por su parte, el *Learning Styles Survey for Young Learners* no es solo una versión más reducida del *SAS* (consta de 51 ítems y de una dimensión menos), como se puede comprobar en la tabla 3.20b, sino que supone una reelaboración del cuestionario precedente, al nombrar de forma distinta las dimensiones y los estilos. Fruto de estos cuestionarios es el *Learning Style Survey*, instrumento que se ha utilizado en el estudio empírico del presente trabajo, motivo por el que no se expondrá aquí sino en la segunda parte de la tesis.

¹¹⁵ Otros autores que también han desarrollado instrumentos para medir la preferencia perceptiva de los alumnos, aunque no los menciona Dörnyei (2003), han sido O'Brien (1990) y Kinsella (1995). Ambas coinciden en proponer un estilo visual y otro auditivo, pero se diferencian en que la segunda añade dos estilos más (táctil y cinestésico) y la primera los aglutina en uno solo (háptico).

Tabla 3.20a. Dimensiones y subescalas del Style Analysis Survey

Dimensión	Estilos
Cómo utilizo mis sentidos para estudiar o trabajar	Visual
	Auditivo
	Cinestésico
Cómo me relaciono con otras personas	Extrovertido
	Introverso
Cómo afronto las posibilidades	Intuitivo
	Concreto-secuencial
Cómo realizo las actividades	Orientado al cierre
	Abierto
Cómo trato las ideas	Global
	Analítico

Tabla 3.20b. Dimensiones y subescalas del Learning Styles Survey for Young Learners

Dimensión	Estilos
Cómo utilizo mis sentidos	Visual
	Auditivo
	Táctil/Cinestésico
Cómo me expongo a las situaciones de aprendizaje	Extrovertido
	Introverso
Cómo realizo las actividades	Orientado al cierre
	Abierto
Cómo recibo la información	Global
	Particular

3.3.3. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LOS CURRÍCULOS DE LENGUAS

A continuación expondremos la presencia que tienen los estilos de aprendizaje en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (2002) y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006). En lugar de presentar cada uno de los documentos¹¹⁶ por separado, vamos a realizar un análisis contrastivo acerca de una serie de temas que han sido recurrentes en la bibliografía, que hemos organizado en cuatro bloques de contenidos (tabla 3.21).

Tabla 3.21. Temas del análisis sobre los EA en el MCER y en el PCIC

BLOQUES DE CONTENIDO	TEMAS
a) Delimitación terminológica	<ul style="list-style-type: none"> Expresiones empeladas para designar los estilos
b) Delimitación conceptual	<ul style="list-style-type: none"> Definición de estilo de aprendizaje Tipos de estilos Modelo teórico
c) Caracterización	<ul style="list-style-type: none"> Carácter mutable o inmutable Carácter consciente o inconsciente Relación con la personalidad
d) Implicaciones didácticas	<ul style="list-style-type: none"> Hipótesis del ajuste/desajuste Hipótesis del buen aprendiz Relación con las estrategias de aprendizaje Cómo se identifican

¹¹⁶ Para hacer la exposición más influida, no vamos a indicar la fecha de cada documento entre paréntesis. Para las citas literales del *PCIC* vamos a tener en cuenta la paginación del primer volumen.

a) Delimitación terminológica

Tanto el *MCER* como el *PCIC* utilizan indistintamente las expresiones *estilo de aprendizaje* y *estilo cognitivo* para referirse a lo mismo y, además, el *PCIC* también emplea *tendencias* y *preferencias*. Asimismo, en el *PCIC* cabe la posibilidad de que la expresión *procedimiento de aprendizaje* se refiera a los estilos, como explicaremos en la siguiente sección.

b) Delimitación conceptual

En ninguno de los documentos se define de manera explícita el concepto de estilo de aprendizaje; sin embargo, el último capítulo del *PCIC* está dedicado a los procedimientos de aprendizaje, una noción que en ocasiones resulta equivalente a los estilos, como se observa en la introducción a dicho capítulo: “aplican **procedimientos** para dirigir y centrar su atención sobre la información que **reciben, almacenarla, relacionarla** con la que ya tienen y **recuperarla** para su uso” (p. 473).

En cuanto a estilos concretos de aprendizaje, cuando el *MCER* (p. 103) incluye los estilos cognitivos como elementos de la competencia existencial del estudiante, menciona los siguientes: convergente y divergente, por una parte y, por otra, holístico, analítico y sintético. La primera pareja estaría relacionada con el modelo de Kolb (aunque no se menciona en ninguna ocasión ni aparece en las referencias bibliográficas del *MCER*), y los otros tres estilos son muy recurrentes en la bibliografía. Por su parte, el *PCIC* tiene en cuenta los estilos perceptivos: “Asociación de los conceptos susceptibles de ser almacenados a imágenes **visuales, acústicas, táctiles o kinestésicas** significativas” (p. 491). Con estos datos, solo se le podría adjudicar al *MCER* una teoría de los estilos de aprendizaje (la de Kolb), pero de manera implícita, porque no se hace referencia a él abiertamente y solo se menciona una parte de sus estilos.

c) Caracterización

De las características que hemos analizado (mutabilidad, consciencia y la relación de los estilos con la personalidad), el *MCER* y el *PCIC* solo discrepan acerca de la mutabilidad, si bien no puede considerarse discrepancia en sentido estricto, ya que el *PCIC* no dice nada al respecto, mientras que el *MCER* precisa que los estilos no son inmutables: “Se han de considerar estas variaciones junto con conceptos del tipo ‘el estilo de aprendizaje’ o ‘el perfil del alumno’, en la medida en que se tenga en cuenta que estos conceptos **no son algo**

fijo o inmutable” (p. 13). En cuanto a la consciencia, coinciden en que los estudiantes pueden ser conscientes de sus estilos de aprendizaje: “Se trata, en definitiva, de que el alumno llegue a ser **consciente de su estilo particular de aprender**” (*PCIC*, p. 40) y “consiguiendo que los alumnos **reconozcan su propio estilo cognitivo**” (*MCER*, p. 148). Por último, también comparten la idea de que los estilos y la personalidad son realidades diferentes.

d) Implicaciones didácticas

Menos aspectos en común hay en este punto, en el que solo coinciden en lo que se refiere a las hipótesis del buen aprendiz y del desajuste. En el primer caso, está ausente en ambos documentos, con lo cual se puede deducir que consideran que todos los estilos son igual de válidos para aprender una lengua. Lo mismo ocurre con la hipótesis del desajuste, cuya ausencia puede interpretarse de dos maneras: o bien tanto el *MCER* como el *PCIC* consideran que no es recomendable enseñar mediante una metodología opuesta a los estilos de aprendizaje de los alumnos, o bien no han tenido en cuenta este aspecto. Nos inclinamos por la segunda opción, ya que si están en contra de la hipótesis del desajuste lo más útil desde el punto de vista pedagógico es indicarlo explícitamente.

Por lo que respecta a la relación de los estilos con las estrategias de aprendizaje, la posición del *PCIC* no resulta clara, pues da la sensación de que se trata de realidades distintas: “Aprovechar al máximo las ventajas asociadas a su propio perfil de aprendiente e investigar estrategias para explorar nuevas formas de aprender” (p. 90). En cambio, el *MCER* es mucho más claro al presentar las estrategias como consecuencia de los estilos de aprendizaje: “[...] consiguiendo que los alumnos reconozcan su propio estilo cognitivo y que desarrollen consecuentemente sus propias estrategias de aprendizaje” (p. 148). Esto implica asumir que los estilos tienen asociadas unas estrategias determinadas, pero ya explicamos anteriormente (cfr. *supra* § 3.1.2) que la postura más adecuada es la de considerar que no existe un vínculo tan estrecho.

Por último, sobre la manera de identificar los estilos, el *MCER* no dice nada y el *PCIC* no tiene una postura estricta, ya que presenta una lista abierta de elementos, entre los que se encuentran test, cuestionarios y la observación: “Asociación de las propias conductas, tendencias, preferencias, etc. a rasgos del propio estilo de aprendizaje (mediante test o cuestionarios, observación de terceros, etc.)” (p. 480). Esta laxitud en la forma de detectar

los estilos de aprendizaje no está en sintonía con la necesidad de utilizar instrumentos validados empíricamente.

En síntesis, el rasgo que caracterizaría el posicionamiento del *MCER* y del *PCIC* respecto de los estilos de aprendizaje sería su vaguedad terminológica y conceptual. Por lo que respecta a la terminología, resulta poco preciso el empleo indistinto de las expresiones *estilos cognitivos* y *estilos de aprendizaje*, sobre todo si tenemos en cuenta las posturas tan diferenciadas que existen sobre esta cuestión (cfr. *supra* § 3.1.1). Asimismo, el *PCIC* tampoco contribuye a clarificar el concepto cuando añade los términos *preferencias* y *tendencias*. Pero lo que crea más confusión, desde nuestro punto de vista, es la noción de procedimiento de aprendizaje que introduce el *PCIC*, pues parece referirse a los estilos, pero al mismo tiempo da la sensación de que quiere evitar la alusión directa a estos.

Sobre la vaguedad conceptual, un aspecto que nos ha llamado la atención es que en el apartado de referencias bibliográficas del *MCER*, no hay ninguna obra relativa a los estilos, pero esto no impide que se tengan en cuenta en el documento. Ante esta ausencia, nos surge la duda de saber cuál es la fundamentación teórica en la que se basa. Por otro lado, tampoco se explica lo que es un estilo de aprendizaje, quizás porque se sobreentiende que el lector ya conoce el concepto y, por tanto, resulta innecesario definirlo. Sin embargo, ya hemos expuesto que no se trata de un constructo sencillo debido a la falta de consenso entre los expertos. Al igual que no hay ninguna definición del concepto *estilo de aprendizaje*, el *MCER* tampoco explica en qué consisten los estilos convergente y divergente, y se hace necesaria una aclaración para quien no está familiarizado con el tema. Hace lo mismo con los otros tres estilos (holístico, analítico y sintético), pero el significado de estos se puede deducir fácilmente, ya que se encuentran más extendidos en la bibliografía.

En definitiva, tanto el *MECR* como el *PCIC* consideran que los estilos de aprendizaje son un elemento necesario, pero no los definen, no los explican, no los clasifican, ni los tratan de forma homogénea. Teniendo en cuenta la complejidad que entrañan los estilos de aprendizaje, habría sido conveniente que ambos documentos hubieran sido más concretos en la forma de referirse a ellos. De lo que no cabe duda es de que su postura no se alinea con la de los autores que argumentan que los estilos de aprendizaje no existen.

3.3.4. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Para identificar la producción científica centrada en los estilos de aprendizaje en el ámbito del español como lengua extranjera, hemos realizado una búsqueda en siete bases de datos bibliográficas (Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, Cybertesis, Dialnet, Google académico, REBIUN, Scopus y Tesis Doctorales en Red). Hemos utilizado las secuencias “español lengua extranjera estilos aprendizaje” y “Spanish second language learning style” como palabras clave para la búsqueda, y de las obras que hemos encontrado, solo hemos seleccionado las que tenían los estilos de aprendizaje como uno de los ejes centrales de la investigación. El resultado de la búsqueda ha sido un conjunto de 23 trabajos (tabla 3.22), agrupados según su tipología: tesis doctorales, memorias de máster, artículos de revistas, capítulos de libros, libros y actas de congresos. Aunque no se trata de una gran producción científica, hemos de reconocer que ha superado nuestras expectativas. Excluimos de este corpus las obras que abordan el léxico, ya que constituyen el tema central del siguiente capítulo de la tesis.

Tabla 3.22 Producción científica sobre los estilos de aprendizaje en el ámbito ELE

Autores	Tesis doctorales	Memorias de máster	Artículos en revistas	Capítulos de libros	Libros	Actas de congresos
Hansen y Stansfield (1981)			*			
Stansfield y Hansen (1983)			*			
Trayer (1991)			*			
Elliott (1995)			*			
Villanueva y Navarro (1997)					*	
Bailey, Onwuegbuzie y Daley (2000)			*			
Luján-Ortega y Clark-Carter (2000)			*			
Martínez Martínez (2001)	*					
Martínez Martínez (2003)						*
Durão y Andrade (2004)						*
Castro y Peck (2005)			*			
Terrádez Gurrea (2007)			*			
Chenoll (2009)		*				
Villanueva (2010)			*			
Domínguez y Andión (2011)						*
Martínez Martínez (2012)						*
Gómez Villa (2013)		*			*	
Azpiroz (2013)			*			
Pazo Espinosa (2014)				*		
Hernández Salmerón (2015)						*
Luengo Cervera (2015)			*			
Srivoranart (2015)						*
Buyse y Morera (2016)			*			

Comprenden una gran horquilla temporal, pues el primer trabajo es de comienzos de la década de los ochenta, con lo cual estamos hablando de una “tradicón” de investigación de

casi cuatro décadas. No obstante, conviene tener en cuenta que hasta el libro de Villanueva y Navarro (1997), todas las investigaciones precedentes se realizaron en los EE.UU. Se puede decir, por tanto, que el tema de los estilos ha llegado con retraso al mundo hispano si lo comparamos con el anglosajón.

Para describir este corpus bibliográfico de manera sistemática, hemos clasificado las obras según sus características, en función de lo cual encontramos tres clases de trabajos: de carácter teórico-descriptivo, aplicado y empírico (tabla 3.23). Como se puede observar, predominan los trabajos de carácter empírico, que son, además, con los que se inicia esta corriente de investigación. Los trabajos teórico-descriptivos no aparecen hasta finales de los años noventa (con la obra de Villanueva y Navarro, 1997) y los aplicados tardarán algo más, pues no ven la luz hasta el primer lustro del siglo XXI. Esta cronología no deja de responder a principios lógicos, ya que antes de aplicar una teoría hay que someterla al escrutinio de la validación empírica, y este es precisamente el orden que se ha seguido.

Tabla 3.23 Tipología de los trabajos sobre los estilos de aprendizaje en el ámbito ELE

Teórico-descriptivos	Aplicados	Empíricos
Villanueva y Navarro (1997) Terrádez Gurrea (2007) Villanueva (2010) Domínguez y Andión (2011) Pazó Espinosa (2014)	Durão y Andrade (2004) Chenoll (2009) Gómez Villa (2013) Hernández Salmerón (2015)	Hansen y Stansfield (1981) Stansfield y Hansen (1983) Trayer (1991) Elliott (1995) Bailey, Onwuegbuzie y Daley (2000) Luján-Ortega y Clark-Carter (2000) Martínez Martínez (2001) Martínez Martínez (2003) Castro y Peck (2005) Martínez Martínez (2012) Azpiroz (2013) Luengo Cervera (2015) Srivoranart (2015) Buyse y Morera (2016)

3.3.4.1. Trabajos de carácter teórico-descriptivo

- **Villanueva y Navarro (1997) y Villanueva (2010)**

El volumen monográfico editado por Villanueva y Navarro (1997) es una obra colectiva en la que en sus primeros capítulos se exponen los fundamentos teóricos sobre los estilos de aprendizaje, para continuar después con diversas investigaciones desarrolladas por los miembros del grupo de investigación GIAPEL¹¹⁷ de la Universitat Jaume I. Hay que puntualizar que no todas ellas tratan sobre los estilos, pues se abordan temas como las estrategias de comunicación (cap. 2) o las representaciones de los profesores sobre la

¹¹⁷ Aunque el grupo ya no está activo, sí se puede acceder a su página web: <http://www.giapel.uji.es/>.

enseñanza-aprendizaje de lenguas (cap. 6), por ejemplo. Muy útil resulta el capítulo dedicado a los instrumentos para identificar las estrategias y los estilos (cap. 4) y, especialmente, el de los estilos cognitivos y de aprendizaje (cap. 3).

Precisamente, este capítulo lo convierte Villanueva en su artículo de 2010. Para ella, los elementos que determinan los estilos de aprendizaje son dos: por un lado, la manera mediante la que un individuo percibe y procesa la información y, por otro, el contexto en el que se aprende y las tareas que se realizan.

- **Terrádez Gurrea (2007)**

El trabajo de Terrádez Gurrea (2007), que recoge su aportación en el III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera que se celebró en Valencia en 2007. Es un breve artículo (3 páginas) en el que presenta las definiciones de estilo de aprendizaje por parte de siete autores (Dunn, Dunn y Price; Schmeck; Riechmann; Guild y Garger; Kolb; Keefe; Sternberg) y cinco tipologías de estilos (Reid; Witkin; Willing; Dunn, Dunn y Price; Honey y Mumford).

- **Domínguez y Andión (2011)**

Domínguez y Andión (2011) se inspiran para su trabajo en la memoria de máster de Chenoll (2009), en la que afirma que “mediante los instrumentos de la web 2.0 combinando las diferentes teorías de los estilos de aprendizaje, podemos obtener el máximo provecho de las capacidades cognitivas de los alumnos” (Chenoll, 2009, p. 7). Como consecuencia de esto, Domínguez y Andión (2011) analizan cuatro recursos virtuales dedicados al aprendizaje de lenguas para comprobar si, como dicen sus autores, han sido diseñados teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje. Dichos recursos son *Aprender a aprender*, *Lingu@net*, *DidactiRed* y *Spanish Grammar Strategies Web Project*. De todos ellos, solo los dos últimos están pensados para el ámbito ELE y, de estos, solo el último “ofrece estrategias concretas relacionadas con los estilos para aprender contenidos gramaticales de español, aunque en muchos casos la relación parece forzada” (p. 223).

- **Pazó Espinosa (2014)**

La aportación de Pazó Espinosa (2014) es el último capítulo de un libro (del que él es uno de los editores), que trata cuestiones sobre la teoría y la práctica en el aula de ELE. Su

trabajo se estructura en tres partes. La primera la dedica a delimitar el concepto *estilo de aprendizaje*, para lo cual recurre a la definición de Keefe (1988), y tras esto explica las semejanzas y diferencias con los estilos cognitivos, además de indicar las dimensiones de los estilos y los factores que inciden en ellos. En la segunda parte, que es la más extensa, describe los cuestionarios de Knowles (1982), Kolb (1984), Honey-Mumford (1986) y Reid (1995). La última parte, que es muy breve, trata sobre la influencia que tiene la cultura del aprendiz en sus estilos de aprendizaje y estos, a su vez, en la interlengua del alumno.

3.3.4.2. Trabajos de carácter aplicado

- **Durão y Andrade (2004)**

El primer trabajo de este tipo es el de Durão y Andrade (2004), que analizan siete manuales de español para brasileños con la finalidad de comprobar si la explicación que en ellos se ofrece sobre el pretérito indefinido frente al pretérito perfecto está en sintonía con los estilos de aprendizaje de sus estudiantes (N=280). Para identificar los estilos, utilizan el cuestionario de Nusbaum (2001)¹¹⁸, que diferencia cuatro tipos: conformista, analítico, concreto y comunicativo. Puesto que los estudiantes brasileños presentan preferencia por los dos últimos, Durão y Andrade (2004) deducen que los manuales *Español: curso de Español para Hablantes de Portugués* (2001) y *Español Ahora* (2003) son los que “propician un mejor aprovechamiento del estilo cognitivo de los aprendices que los demás” (2004, p. 272).

- **Chenoll (2009)**

Con el objetivo de convertir los recursos de la web 2.0 en herramientas de aprendizaje para los estudiantes de ELE, Chenoll (2009) diseña una propuesta didáctica basándose en el modelo de los estilos de Alonso *et al.* Así, propone actividades para alumnos de estilo reflexivo, activo, teórico y pragmático. Lo hace desde el paradigma del enfoque comunicativo, porque la mayoría de las actividades están contextualizadas en una situación como, por ejemplo, “presentarse”, “buscar trabajo” o “quedar con amigos”. Para llevar a cabo cada tarea es necesario utilizar algún recurso informático. A modo de ejemplo, para la actividad en la que los alumnos tienen que presentarse, sugiere hacer un vídeo y colgarlo en YouTube, y para quedar con los amigos propone visitar la página Kedin.net, en la que se

¹¹⁸ Como no incluyen a esta autora en las referencias bibliográficas, desconocemos a qué cuestionario se refieren, porque no hemos encontrado ninguna obra de Nusbaum (2011) en los motores de búsqueda bibliográfica.

pueden anunciar eventos y escribir opiniones en un foro. Aunque reconoce que este tipo de actividades supone un trabajo extra para el profesor, también ve los beneficios de su empleo en conjunción con los estilos.

- **Gómez Villa (2013)**

La memoria de máster de Sara Gómez Villa ha sido publicada por ASELE (2013) como consecuencia de haber sido galardonada en el marco de sus premios de investigación. Metodológicamente, se trata de un proyecto de *investigación en la acción*, que se caracteriza por que se persigue la mejora y transformación de una realidad con la intervención de todos los agentes implicados. Trabaja con 31 estudiantes de los niveles A1-B1 de los cursos de ELE del Departamento de Lenguas Extranjeras para Adultos del condado de Leicestershire (Inglaterra). Mediante este trabajo de corte cualitativo, Gómez Villa (2013) pretende que el profesor profundice en el proceso de enseñanza/aprendizaje y que los estudiantes sean conscientes de sus estilos de aprendizaje para que los puedan adaptar a diferentes situaciones. Para que tengan la visión más completa sobre ellos, utiliza dos cuestionarios: el *Learning Style Preferences* (Reid, 1987) y el Test de estilos de aprendizaje (GIAPEL). El plan de acción se compone de tres fases:

- *Diagnosis*: los estudiantes responden a los cuestionarios sobre los estilos.
- *Reflexión*: se les proporciona a los alumnos unos cuadernillos en los que anotan los aspectos característicos de sus estilos de aprendizaje para compartírselos después con los compañeros.
- *Experimentación*: se diseñan dos propuestas didácticas con estilos distintos para que los estudiantes tengan diferentes experiencias de aprendizaje.

Como valoración final de la intervención didáctica, Gómez Villa (2013) considera que el conocimiento de los estilos por parte de los estudiantes les proporciona información sobre su proceso de aprendizaje, así como la posibilidad de identificar los que necesitan aplicar o flexibilizar según la tarea. Por parte del docente, conocer los estilos de sus alumnos le permite valorar la idoneidad de las actividades que les propone en función de cómo las resuelven.

- **Hernández Salmerón (2015)**

La propuesta de Hernández Salmerón (2015) es un taller que expuso en las VII Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre. Extrae los objetivos para su taller del capítulo “Procedimientos de aprendizaje” del *PCIC* (2006), en concreto de la

sección “Conciencia y regulación del proceso”. Los estilos que toma en consideración son los propuestos por Reid (1995): visual, auditivo, táctil, cinestésico, grupal e individual.

La actividad en sí es un ejercicio de introspección por parte de los alumnos mediante el que se les invita a reflexionar sobre su manera de aprender. Para ello, se distribuyen por las paredes del aula 36 tarjetas (6 para cada estilo) de distinto color (según el estilo). Se les pide a los estudiantes que lean lo que pone en las tarjetas y apunten en una ficha los rasgos que les describan. Después, dispondrán de tiempo para intercambiar impresiones con los compañeros para terminar, finalmente, con una puesta en común moderada por el profesor para que los alumnos tomen conciencia de su estilo de aprendizaje. Lo que se pretende es fomentar el aprendizaje autónomo del alumno ayudándole a seleccionar las estrategias que le pueden resultar más beneficiosas.

3.3.4.3. Trabajos de carácter empírico

Puesto que estos trabajos son los más numerosos, para ofrecer una visión panorámica de ellos, indicamos en la tabla 3.24 el número de participantes en cada investigación, el cuestionario que se utiliza para identificar los estilos de aprendizaje y el país donde se lleva a cabo cada estudio. Al observar estos datos, comprobamos que el mayor foco de producción científica se ubica en los EE. UU., que durante veinte años es el único país donde se investigan las relaciones entre los estilos de aprendizaje y el español como lengua extranjera. El primer trabajo fuera del ámbito estadounidense es la tesis doctoral de Inmaculada Martínez (2001), con la que inicia su personal línea de investigación sobre los estilos de los estudiantes japoneses. Aparte de los trabajos en los EE. UU. y los de Inmaculada Martínez en Japón, este tema no ha suscitado el interés de investigadores de otros lugares hasta fechas recientes, concretamente en 2013, con el estudio de Azpiroz en Uruguay con alumnos chinos.

En cuanto a los cuestionarios empleados en las investigaciones, se aprecian dos tendencias bien diferenciadas: en lo que podemos considerar el ámbito hispano, predomina el CHAEA de Honey-Alonso (1994), mientras que ese cuestionario está ausente en el contexto anglosajón, donde se utilizan con más frecuencia el *Group Embedded Figures Test* de Witkin *et al.* (1971) y el *Learning Styles Inventory* de Kolb (1985). Debido a estas diferencias en los instrumentos, resulta imposible realizar análisis contrastivos y, como consecuencia de ello, se constata la existencia de dos corrientes de investigación distintas: una en el mundo anglosajón y otra en el

hispano. A continuación describimos brevemente cada una de las investigaciones por orden cronológico.

Tabla 3.24. Investigaciones de carácter empírico sobre los estilos de aprendizaje en el ámbito ELE

Autores	N	Cuestionarios	Países
Hansen y Stansfield (1981)	300	Group Embedded Figures Test (Witkin <i>et al.</i>)	EE. UU.
Stansfield y Hansen (1983)	250	Group Embedded Figures Test (Witkin <i>et al.</i>)	EE. UU.
Trayer (1991)	307 ^a	Learning Styles Inventory (Kolb)	EE. UU.
Elliott (1995)	66	Group Embedded Figures Test (Witkin <i>et al.</i>)	EE. UU.
Bailey, Onwuegbuzie y Daley (2000)	68 ^b	<i>Productivity Environmental Preference Survey</i> (Dunn <i>et al.</i>)	EE. UU.
Luján-Ortega y Clark-Carter (2000)	52	Myers-Briggs Type Indicator	EE. UU.
Martínez Martínez (2001)	299	CHAEA (Honey-Alonso)	Japón
Martínez Martínez (2003)	299	CHAEA (Honey-Alonso)	Japón
Castro y Peck (2005)	99	Learning Styles Inventory (Kolb)	EE. UU.
Martínez Martínez (2012)	[38] ^c	CHAEA (Honey-Alonso)	Japón
Azpiroz (2013)	42	Preguntas de elaboración propia	Uruguay
Luengo Cervera (2015)	49	CHAEA (Honey-Alonso)	Trinidad y Tobago
Srivoranart (2015)	178	CHAEA (Honey-Alonso)	Tailandia
Buyse y Morera (2016)	182 ^d	CHAEA (Honey-Alonso)	España

^a Aunque la muestra total se compone de 544 informantes, los alumnos de ELE son 307.

^b Aunque la muestra total se compone de 100 informantes, los alumnos de ELE son 68.

^c Indicamos el número de participantes entre corchetes porque Inmaculada Martínez (2012) nunca proporciona esta cifra; sin embargo, cuando alude a su tesis doctoral, que es donde se desarrolla la investigación, se puede constatar que trabaja con una muestra de 38 estudiantes.

^d Aunque en la explicación de su estudio, Buyse y Morera (2016) indican que la muestra final estaba compuesta por 189 individuos, en la tabla 2 del artículo, que es en la que presentan las frecuencias de distribución de los dos grupos en los que se divide la muestra, se comprueba que esta se compone de un total de 182 participantes.

- **Hansen y Stansfield (1981) y Stansfield y Hansen (1983)**

Los dos primeros trabajos de investigación que vamos a exponer (Hansen y Stansfield, 1981; Stansfield y Hansen, 1983) corresponden a los mismos autores y están estrechamente relacionados. En los dos pretenden comprobar si el estilo independiente de campo (Witkin, 1962 *et al.*) propicia un mejor rendimiento que el dependiente. Para identificar los estilos utilizan el *Group Embedded Figures Test*. En el primer estudio, Hansen y Stansfield (1981) sostienen la hipótesis de que los alumnos con estilo independiente adquirirán una mejor competencia lingüística, a diferencia de los estudiantes de estilo dependiente, que serán mejores en competencia comunicativa. Al realizar el análisis de correlación entre los estilos de aprendizaje y unos test de competencia lingüística y comunicativa, confirman sus hipótesis. En su segundo estudio, Stansfield y Hansen (1983) quieren comprobar si hay diferencias en el desempeño en test de tipo *cloze* en función de los estilos, y observan un mejor rendimiento estadísticamente significativo en los estudiantes de estilo independiente. A tenor de estos resultados, sugieren que habría que replantearse el empleo de este tipo de test

como recursos para la evaluación, pues parecen más beneficiosos para estudiantes con un determinado estilo de aprendizaje.

- **Trayer (1991)**

La investigación de Trayer (1991) se lleva a cabo en dos institutos de secundaria de California. El objetivo que persigue es determinar si existen diferencias significativas entre alumnos normales y de alto rendimiento (de 7.º curso) en función de sus estilos. Para seleccionar a los alumnos de alto rendimiento, tuvo en cuenta a aquellos que superaron la prueba verbal del *California Achievement test* con una puntuación igual o superior al 90 %. También se añadieron otros estudiantes por recomendación de sus profesores aunque no hubieran alcanzado dicho porcentaje.

Conviene indicar que no participaron solo alumnos que estudiaban español (n=307), sino también francés (n=149) y alemán (n=88), con lo cual no se trata de un estudio de ELE exclusivamente, sino del ámbito de las segundas lenguas. No obstante, nos ha parecido pertinente incluirlo en esta revisión no solo porque los alumnos de español son los más numerosos sino, sobre todo, debido a que los resultados de cada idioma se muestran por separado, de modo que se puede considerar como una investigación de ELE.

Trayer (1991) solo observó diferencias significativas en el grupo de estudiantes de español: los alumnos normales (n=253) presentan una mayor preferencia por el estilo divergente y asimilador, mientras que los de alto rendimiento (n=54) son más acomodadores. Esta preferencia por el estilo acomodador coincidiría con la descripción que hace Rubin (1975) del buen aprendiz. Trayer (1991) explica estos datos (que le resultaron sorprendentes) aduciendo la posibilidad de que los alumnos consideren el español más útil para su futuro: “The surprise is that only Spanish gifted demonstrated this tendency. Of the three languages being studied, Spanish offers students the most likelihood of being useful in their lives in the U.S. It is posible that practically-oriented students select Spanish as the language most likely to be of actual use in the future” (p. 424.). No obstante, estas diferencias entre los tres idiomas también podrían deberse a los diferentes tamaños de la muestra en cada caso, pero esto no lo contempla Trayer.

- **Elliott (1995)**

Elliott (1995) pretende comprobar si el aprendizaje de la fonología del español se ve beneficiada por el estilo independiente de campo. Para ello, trabaja con un grupo

experimental (n=43) y otro de control (n=23), diferenciados por la metodología empleada. Mientras que en el grupo de control se utilizó un método comunicativo sin poner un énfasis especial en la pronunciación, en el experimental se dedicaron entre diez y quince minutos de cada clase a la enseñanza explícita de los rasgos articulatorios (lugar y modo de articulación). Este tipo de metodología, calificada como *multimodal* por el propio autor, estaba compuesta por las siguientes actividades:

- a) Instrucción explícita por parte del profesor sobre las reglas articulatorias.
- b) Ejercicios de pronunciación de distinto tipo según las diferencias individuales motivadas por diversos estilos de aprendizaje:
 - *auditivos*: escuchar audios en los que los estudiantes tienen que poner su atención en la forma de pronunciar y no en el significado;
 - *orales*: repetición de palabras y frases;
 - *visuales*: diagramas faciales en los que se representa la articulación de los fonemas.
- c) Modos deductivos e inductivos de enseñar la pronunciación. En el primer caso, se empezaba por la presentación teórica de la articulación para pasar después a los ejercicios, mientras que en la modalidad inductiva se seguía la dirección contraria.
- d) Abundantes ejercicios para practicar.
- e) Proporcionar retroalimentación inmediatamente para evitar fosilizaciones en la pronunciación.

Al comparar los resultados del pretest y del post-test de ambos grupos, Elliott (1995) no observó diferencias debidas a los estilos de aprendizaje, pero sí en función de la metodología empleada, ya que las puntuaciones del grupo experimental eran significativamente mejores en todos los alumnos (con independencia de que su estilo fuera dependiente o independiente). Esto lleva a Elliott (1995) a concluir que los estilos de aprendizaje no son más determinantes en el rendimiento de los estudiantes que la metodología que se emplee, siempre que esta sea lo suficientemente variada como para que pueda atender a las características individuales de los alumnos:

FI [Field Independence] was found to be a significant predictor of pronunciation accuracy at the beginning of the semester, however, by using a multimodal methodology, differences in pronunciation ability [...] were neutralized [...] By employing a methodology designed specifically to respond to learning style variation [...] we recognized the importance of individual learning styles [...] A multimodal methodology, such as the one described in this

research, enables teachers to access the most viable and closest means for individualized instruction without resorting to expensive testing and to subsequent restructuring of classes based on individual cognitive styles (Elliott, 1995, p. 538).

- **Bailey, Onwuegbuzie y Daley (2000)**

Bailey, Onwuegbuzie y Daley (2000) quieren superar con su investigación las limitaciones de los estudios precedentes, que solo habían analizado una dimensión de los estilos de aprendizaje (habitualmente la dependencia/independencia de campo). Para tener una visión más amplia, el instrumento que utilizan para identificar los estilos (el *PEPS* de Dunn, Dunn y Price, 1991), tiene en cuenta cuatro dimensiones basadas en cómo las personas respondemos a diferentes tipos de estímulos: contextuales (sonido, luz, temperatura, etc.), emocionales (motivación, responsabilidad, persistencia, etc.), sociales (trabajo autónomo, en pareja, en grupo, etc.) y fisiológicos (momento del día, ingesta de alimentos, etc.).

Al igual que ocurría en el trabajo de Trayer (1991), en este no solo participan estudiantes de español (n=68), sino también de francés (n=32); sin embargo, en esta ocasión los autores no proporcionan los resultados de cada idioma por separado. Aun así hemos decidido conservar este estudio debido a que la mayor parte de la muestra está constituida por estudiantes de español, de modo que se puede considerar una investigación del ámbito ELE.

Para medir el rendimiento de los alumnos, Bailey *et al.* (2000) tienen en cuenta las calificaciones del curso. Los resultados que obtienen indican que los estilos de aprendizaje no influyen de manera significativa en el desempeño de los estudiantes. Los hallazgos más interesantes que observan es que la mayoría de los alumnos prefiere un aprendizaje cinestésico, excepto los que obtienen un mejor rendimiento académico, que no presentan una preferencia definida en este sentido, pero sí por clases más informales.

Bailey *et al.* (2000) apuntan la posibilidad de que la relación que pueda existir entre los estilos y el rendimiento de los alumnos esté mediada por las estrategias de aprendizaje que utilicen, como sugieren Ehrman y Oxford (1990), de ahí que reclamen la necesidad de estudiar los nexos entre estilos, estrategias y rendimiento:

learning styles may determine, to some extent, students' choice of learning strategies, which, in turn, may modulate levels of foreign language achievement. Thus, future research should continue to investigate the relationship among learning styles, learning strategies, and foreign language proficiency at the college level" (Bailey *et al.*, 2000, p. 128).

- **Luján-Ortega y Clark-Carter (2000)**

El trabajo de Luján-Ortega y Clark-Carter (2000) responde, casualmente, a la llamada hecha por Bailey *et al.* (2000), ya que analizan en qué medida tres variables individuales (el coeficiente intelectual, la personalidad y los estilos de aprendizaje) pueden predecir el empleo de determinadas estrategias de aprendizaje¹¹⁹. Los resultados que obtienen no indican la existencia de relaciones significativas entre las variables individuales y el uso de estrategias. No obstante, sí observan que los alumnos con un estilo preferentemente perceptivo tienden a utilizar más estrategias conceptuales, mientras que los más intuitivos optan por estrategias lingüísticas. Aunque no son diferencias estadísticamente significativas, sus datos apuntan en la misma dirección señalada por Cohen (1988), en el sentido de que los rasgos individuales tienen un efecto pequeño/medio sobre las estrategias lingüísticas y medio/alto en el caso de las estrategias conceptuales.

- **Martínez Martínez (2001, 2003 y 2012)**

Pasamos ahora a describir lo que ha sido una línea personal de investigación de Inmaculada Martínez Martínez (2001, 2003 y 2012), que inició con su tesis doctoral (2001), en la que analiza los estilos de aprendizaje de los alumnos japoneses de ELE. En todos los trabajos emplea el mismo cuestionario para identificar los estilos (CHAEA) y en los dos primeros trabaja con la misma muestra. Una de las hipótesis de partida de su tesis es que “el estilo de aprendizaje mayoritario entre la población universitaria japonesa se corresponde con un perfil Reflexivo y/o Teórico” (2001, p. 381). Los resultados que obtiene confirman su hipótesis y además comprueba que el estilo reflexivo y teórico son los que mejor correlacionan entre sí.

En su segundo trabajo (2003) pretende determinar “qué didáctica electrónica —que podamos aplicar a nuestras clases de ELE— está más en consonancia con la forma de aprender del estudiante japonés” (p. 447). Debido al predominio de los estilos reflexivo y teórico, junto con una marcada preferencia por el trabajo en grupo, considera que las tecnologías de la comunicación difícilmente pueden ser un medio alternativo de aprendizaje. En esto ve una fuerte influencia de la tradición confucionista de enseñanza en Japón.

¹¹⁹ Nos gustaría introducir aquí una breve observación de carácter metodológico acerca de la estadística inferencial que realizan Luján-Ortega y Clark-Carter (2000). En este sentido, llevan a cabo un análisis de regresión múltiple, que es congruente con el objetivo que persiguen; sin embargo, la muestra con la que trabajan (N=52) es demasiado pequeña como para obtener datos fiables. De esto son conscientes los propios autores de la investigación: “The nature of multiple regression means that a larger sample size is necessary in order to have greater confidence in the reliability of the findings” (p. 286).

El último trabajo (2012), desde nuestro punto de vista, se queda en ciernes, ya que se centra en la descripción de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y no en el estudio experimental, que es el que probaría empíricamente la validez de la hipótesis del ajuste, al comprobar que el rendimiento de los alumnos japoneses mejora cuando el método de enseñanza se adapta a sus estilos. De hecho, para comprobar esto simplemente remite a su tesis doctoral:

No es posible esbozar aquí, por falta de espacio, el estudio experimental que se desarrolló a continuación. Simplemente diremos que pudo comprobarse a través de dicho análisis el que, cuando se aplica la didáctica adecuada —en nuestro caso, la Concienciación Formal— al EA del estudiante, el rendimiento en el aprendizaje es mayor. Los análisis estadísticos así lo demostraron (Martínez Martínez, 2012, p. 8).

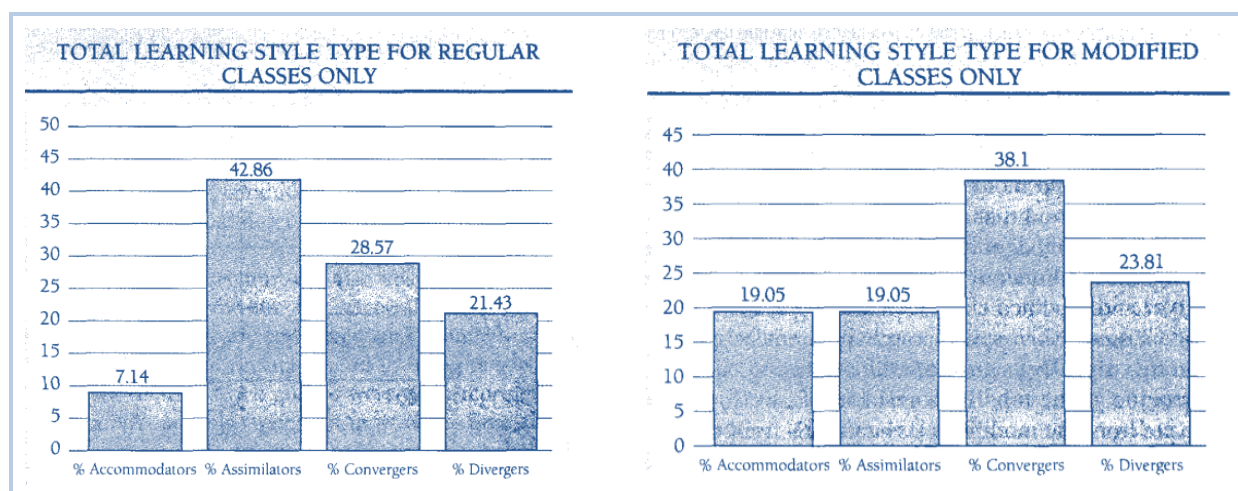
Debido al interés que tienen los resultados de la investigación, los exponemos brevemente aquí, aunque no aparecen en este artículo (2012), sino en su tesis doctoral (2001). Trabaja con un grupo experimental (n=20) y un grupo de control (n=18). Puesto que la mayoría de los alumnos presenta un estilo de aprendizaje teórico-reflexivo, considera que la metodología que mejor se adapta a ellos es la Concienciación Formal (CF), que “consiste en despertar la conciencia del aprendiz sobre estructuras lingüísticas problemáticas en el input [*sic*] de la L2” (Martínez Martínez, 2001, pp. 391-391). La metodología que emplea en el grupo experimental es la CF, a diferencia del grupo control, en el que no se pone un interés especial en que los alumnos sean conscientes sobre los aspectos de la lengua que les resultan problemáticos.

Al aplicar el postest, los dos grupos tienen mejores puntuaciones en relación al pretest (incluso el grupo control, mejor que el experimental); sin embargo, en el grupo control la desviación estándar es bastante más alta que en el experimental. Esto significaría que se consigue un aprendizaje más homogéneo (y, por tanto, mejor) a través de la CF, que es la metodología que mejor se adapta al estilo de aprendizaje preferente de los estudiantes japoneses. No obstante, consideramos que habría que comprobar si dicha mejora es consecuencia de haber adaptado la metodología a los estilos o se debe a las características de la propia metodología, con independencia de los estilos. Esto solo se podrá constatar si la CF se utiliza con dos grupos de estudiantes de estilos diferentes, pero esta investigación no lleva a cabo esto.

- **Castro y Peck (2005)**

Castro y Peck (2005) desarrollan su investigación en la Universidad de Colorado, donde existe un programa de lenguas extranjeras¹²⁰ que agrupa a los estudiantes en dos tipos de clases según las dificultades que presenten para aprender la L2. En este sentido, los alumnos que consiguen una puntuación baja en la prueba de nivel son inscritos en clases *modificadas*, mientras que quienes superan dicha prueba asisten a clases *regulares*. Estas se caracterizan por su metodología comunicativa y por reducir las explicaciones gramaticales al mínimo posible, mientras que las *modificadas* se centran en resolver las dificultades de los estudiantes, con lo cual la finalidad comunicativa se supedita muchas veces a la comprensión de las estructuras gramaticales, en cuyo caso se recurre a explicaciones en la L1.

Figura 3.12. Estilos de aprendizaje de las clases regulares y modificadas (Castro y Peck, 2005, p. 405)



Castro y Peck (2005) aplican el *LSI* de Kolb a los estudiantes de las clases regulares (n=56) y modificadas (n=43) y comprueban que el perfil de sus estilos de aprendizaje es diferente (fig. 3.12). Tras esto, analizan las relaciones de los estilos con las calificaciones de los alumnos, pero no encuentran diferencias significativas, aunque sí una tendencia a obtener mejores resultados por parte de los estudiantes asimiladores de las clases regulares, y de los convergentes en las clases modificadas. Un hallazgo que les resulta muy revelador es que los estudiantes que presentan una preferencia muy alta por un determinado estilo suelen tener dificultades en las clases regulares, mientras que se desenvuelven con éxito en las modificadas. Por otro lado, los alumnos de las clases regulares que tienen problemas son

¹²⁰ Para una información detallada del programa, consúltese Castro (2002).

habitualmente de estilo convergente y asimilador. En cualquier caso, las dificultades que no se superan en las clases regulares se resuelven en las modificadas.

Ante estos datos, concluyen que el tipo de estilo preferido por el estudiante le puede ayudar o entorpecer su aprendizaje, con lo cual consideran conveniente utilizar medidas encaminadas a identificar los estilos: “learner’s preferred learning style can hinder or help success in foreign language learning. These preliminary findings also indicate that learning style testing should be included in testing measures designed to diagnose foreign language learning difficulties” (Castro y Peck, 2005, p. 408).

- **Azpiroz (2013)**

La investigación de Azpiroz (2013) es distinta a las que hemos expuesto hasta ahora porque es de carácter cualitativo. Su concepto de estilo de aprendizaje, que toma de Dörnyei (2005), es bastante amplio¹²¹: “El constructo de estilos de aprendizaje ha recibido diversas denominaciones [...] por lo que se trata de una categoría integradora que caracteriza la manera habitual y preferida con que cada alumno percibe, interactúa y responde a los ambientes de aprendizaje” (Azpiroz, 2013, p. 40). La muestra de su estudio está compuesta por 42 estudiantes chinos que estudian su tercer año de carrera en Uruguay. Su objetivo no es identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sino comprobar si cambian después de haber vivido una experiencia de inmersión en un país hispanohablante. Para ello, les pide que respondan por escrito a estas dos preguntas (p. 45):

- ¿Has cambiado tu manera de estudiar español luego de llegar a Uruguay? Si respondes afirmativamente: ¿De qué manera has cambiado tu manera de estudiar desde que estudias en Uruguay?
- ¿Qué diferencias hay entre las clases de español en China y las clases de español en Uruguay?

Al analizar las respuestas, observa cambios en su forma de aprender, en comparación con los estilos de aprendizaje que tradicionalmente se les atribuyen: memorístico, superficial y dependiente de la autoridad (Chan, 1999). Azpiroz (2013) considera que a pesar de que la cultura de origen del estudiante (el confucianismo en este caso) puede influir en sus estilos de aprendizaje, estos también pueden cambiar ante nuevas metodologías de enseñanza.

¹²¹ Su noción de estilo de aprendizaje está más cerca de lo que es un procedimiento de aprendizaje, en el sentido en el que se recoge en el *PCIC* (2006), que de lo que la tradición bibliográfica considera estilo de aprendizaje.

Aunque se trata de una investigación poco rigurosa desde el punto de vista metodológico, resulta útil como estudio exploratorio, a partir del cual se pueden proyectar trabajos de mayor alcance. En este sentido, se les podría pasar a los alumnos un cuestionario sobre los estilos antes y después de una experiencia de inmersión lingüística, por ejemplo.

- **Luengo-Cervera (2015)**

En la investigación de Luengo-Cervera (2015) confluyen los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples. De los objetivos que se propone, nos interesan tres: (a) comprobar si un curso de español diseñado desde la perspectiva de las inteligencias y los estilos consigue un mejor rendimiento por parte de los estudiantes que un curso tradicional, (b) identificar las correlaciones que pueda haber entre inteligencias y estilos y (c) analizar si el rendimiento de los alumnos se ve favorecido por algún estilo o alguna inteligencia.

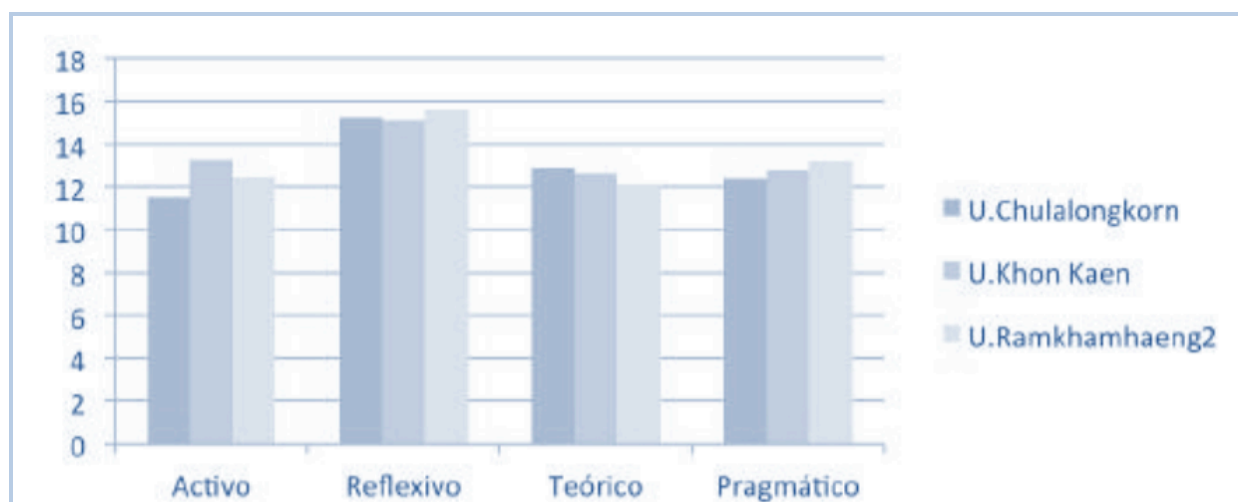
Para poner a prueba el primer objetivo, trabaja con un grupo experimental (n=26) y otro de control (n=23). La metodología que se emplea en el primer grupo se caracteriza por el hecho de que los estudiantes eligen las actividades y los proyectos que quieren realizar, y también porque al final de cada sesión escriben en un diario de clase sus reflexiones sobre su forma de aprender. La información de los diarios se triangulará con los resultados de los cuestionarios sobre los estilos (CHAEA, de Honey-Alonso) y las inteligencias (*Questionnaire for Multiple Intelligences*, de Silver y Strong). En el grupo de control, no hay posibilidad de escoger las actividades ni los proyectos. De los datos que obtiene Luengo-Cervera (2015), observa diferencias significativas en el rendimiento a favor del grupo experimental. En cuanto al segundo objetivo, comprueba que hay correlaciones moderadas entre la inteligencia verbal y el estilo reflexivo y teórico, así como entre la inteligencia musical y el estilo activo. Finalmente, constata que los alumnos con preferencia por los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico obtienen mejores resultados; sin embargo, no identifica ninguna correlación entre las inteligencias y el rendimiento.

Conviene puntualizar que Luengo-Cervera (2015) no pretende probar la hipótesis del ajuste, pues los mejores resultados del grupo experimental no se deben a que la metodología empleada con ellos se haya adaptado a sus estilos, pues en él hay alumnos con estilos muy diferentes. No obstante, sí que aporta datos sobre la hipótesis del ajuste de modo indirecto. Puesto que la diferencia en los resultados solo puede atribuirse a la metodología, esto significaría que no es necesario adaptar la forma de enseñar a los estilos de los alumnos para que mejore el rendimiento de estos; bastaría con ofrecerles un método de enseñanza que les resultase más significativo, como el que se utiliza con el grupo experimental.

- **Srivoranart (2015)**

Srivoranart (2015) analiza los estilos de aprendizaje de los estudiantes de ELE de las tres únicas universidades de Tailandia donde se enseña español, para desarrollar después una propuesta didáctica adaptada a los estilos predominantes. Se trata, por tanto, de una investigación que pretende probar la hipótesis del ajuste. Tras pasar el cuestionario CHAEA (Honey-Alonso), Srivoranart (2015) comprueba que las tendencias son similares en las tres universidades (fig. 3.13), con un predominio del estilo reflexivo. La propuesta didáctica que propone para adaptar la enseñanza al estilo reflexivo la extrae de su tesis doctoral (Srivoranart, 2011), y la denomina *enfoque reflexivo-participativo*.

Figura 3.13. Estilos de aprendizaje de los estudiantes de ELE de las universidades tailandesas



Para comprobar la eficacia de una enseñanza adaptada frente a otra no adaptada, trabaja con un grupo experimental y otro de control de la Universidad de Chulalongkorn¹²². Con el grupo experimental emplea el *enfoque reflexivo-participativo*, y con el grupo experimental, una metodología tradicional. Finalmente, proporciona a los estudiantes un cuestionario sobre el grado de satisfacción del curso y compara las medias de las calificaciones de ambos grupos. En función de las respuestas del cuestionario, el 43 % de los alumnos del grupo control ha mejorado su actitud en relación al principio del curso y el 7% la ha empeorado. Por lo que respecta al grupo experimental, ningún estudiante ha empeorado su actitud y el 55 % la ha mejorado. En cuanto al rendimiento académico, los resultados son similares en los dos grupos. Aunque Srivoranart (2015) no realiza estadística inferencial, con estos datos concluye que es beneficiosa “la aplicación del enfoque reflexivo-participativo en clase de ELE, sobre

¹²² No indica el número de participantes de cada grupo.

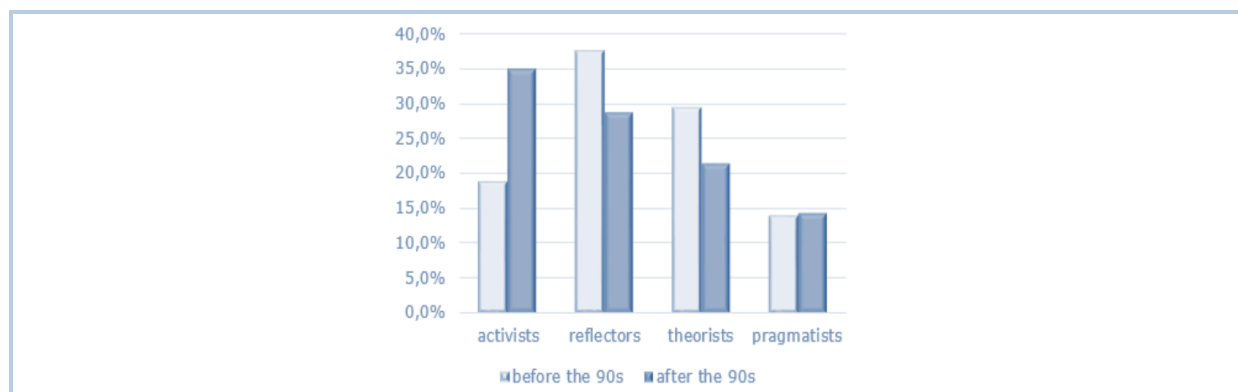
todo en la motivación, la actitud y la autonomía de los alumnos, y al mismo tiempo [...] este nuevo método no perjudica al rendimiento académico de los aprendices” (p. 941).

Desde nuestro punto de vista, no nos parece recomendable concluir que una metodología es mejor que otra solo en función de la estadística descriptiva. Asimismo, nos resulta un argumento débil recomendar el enfoque reflexivo-participativo porque “no perjudica” el rendimiento de los alumnos; la finalidad de la hipótesis del ajuste no es comprobar si una enseñanza adaptada a los estilos no es perjudicial para los alumnos, sino todo lo contrario, es decir, si es más beneficiosa que otra. En este sentido, teniendo en cuenta que el rendimiento académico de los dos grupos es parecido, no se podría confirmar la validez de dicha hipótesis.

- **Buyse y Morera (2016)**

La investigación de Buyse y Morera (2016) pretende comprobar si existen diferencias en los estilos de aprendizaje de los estudiantes rumanos de ELE en relación a la cultura educativa en Rumanía anterior y posterior al régimen comunista. Trabajan con una muestra de 189 personas de nacionalidad rumana que estudian español en Madrid. Puesto que el cambio de régimen se produjo en el año 1989, dividen la muestra en dos grupos en función del año de nacimiento: antes y después de 1980. De este modo, se considera que las personas nacidas antes de 1980 (n=85) se formaron en un sistema educativo comunista, mientras que quienes nacieron después de ese año (n=97) tuvieron una experiencia formativa distinta. Para identificar los estilos de aprendizaje utilizan el cuestionario CHAEA (Honey-Alonso) y comprueban que se producen diferencias entre los dos períodos (fig 3.14), ya que el estilo reflexivo era el predominante durante el régimen comunista y después de este predomina el estilo activo.

Figura 3.14. Estilos de aprendizaje de estudiantes rumanos de ELE antes y después del cambio de régimen en Rumanía (Buyse y Morera, 2016, p. 7)



Para identificar la cultura educativa de los participantes, que es el “conjunto de comportamientos, creencias y actitudes con respecto al proceso de aprendizaje” Buyse y Morera (2016) utilizan 40 ítems del Cuestionario de Cultura Educativa de Hofstede (2001). Observan diferencias en ambos períodos en función de los estilos. Así, después del régimen comunista, los alumnos activos prefieren participar y hablar en clase, mientras que los reflexivos optan por escuchar y ser más pasivos. Los estudiantes con un estilo teórico presentan en ambos períodos una aproximación a los contenidos teóricos de tipo sintético/analítico. Y los alumnos con estilo pragmático muestran una tendencia a la experimentación y la innovación en el período postcomunista. Buyse y Morera (2016) concluyen que los estudiantes presentan unos recuerdos muy marcados sobre su cultura educativa en función de cómo esta favorecía o no sus estilos de aprendizaje.

CAPÍTULO 4

**ESTILOS
DE APRENDIZAJE
Y COMPETENCIA LÉXICA:
REVISIÓN SISTEMATIZADA**

4.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a presentar el estado de la cuestión relativo a las relaciones existentes entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica. Para ello, partiremos de un diseño metodológico procedente del ámbito de las Ciencias de la Salud: la *revisión sistemática*. Esta consiste en el análisis de investigaciones clínicas en las que se utiliza un muestreo de tipo aleatorio y métodos cuantitativos y presenta las siguientes características (Grant y Booth, 2009):

- Siempre incluye una población y un tratamiento.
- Su objetivo es comparar y resumir resultados de multitud de investigaciones.
- Se evalúa la metodología empleada en cada estudio.
- Se lleva a cabo generalmente por dos autores y suele ser de larga duración.
- No forma parte de un trabajo de mayor envergadura (como una tesis), sino que la revisión sistemática es un género científico en sí mismo.

Hemos querido trasladar una metodología del mundo de la Medicina al terreno de las Humanidades debido a los beneficios que reporta a la investigación frente a la revisión bibliográfica tradicional (o narrativa). A diferencia de esta, la revisión sistemática se caracteriza por la sistematización (de ahí su nombre) y la transparencia (Codina, 2018): es sistemática porque se lleva a cabo siguiendo los pasos de un proceso, es decir, responde a una estructura; y es transparente porque hace explícitos tales pasos para que cualquier investigador pueda reproducirla. Por supuesto, ello no niega el máximo rigor que un investigador concienzudo puede aportar a cualquier revisión bibliográfica.

La sistematicidad del proceso viene determinada por las etapas que lo componen, que son cuatro según Grant y Booth (2009): *Search* (búsqueda), *Appraisal* (evaluación), *Synthesis* y *Analysis*, y constituyen un entorno de trabajo al que estos autores denominan SALSA, un acrónimo derivado de los nombres de cada etapa. En la primera de ellas hay que definir el problema, buscar y seleccionar los estudios en bases de datos de referencia mediante palabras clave. En la de evaluación hay que determinar los criterios que se van a emplear para decidir qué obras formarán parte de la revisión final. La fase de síntesis consiste en describir brevemente cada investigación siguiendo un guion en el que se recogen los aspectos de interés (fecha y lugar de la investigación, objetivos, metodología y resultados). Por último, en la etapa de análisis se realiza

una valoración global de las conclusiones de los trabajos. Si los datos manejados son estadísticos se tratará de un *análisis sistemático cuantitativo* (o metanálisis); de lo contrario, estaremos ante un *análisis sistemático cualitativo*. En la tabla 4.1 se muestran las diferencias existentes entre la revisión bibliográfica y la sistemática en función de las fases SALSA.

Tabla 4.1. Diferencias entre revisión bibliográfica y sistemática (Ferreira et al., 2011, p. 689)

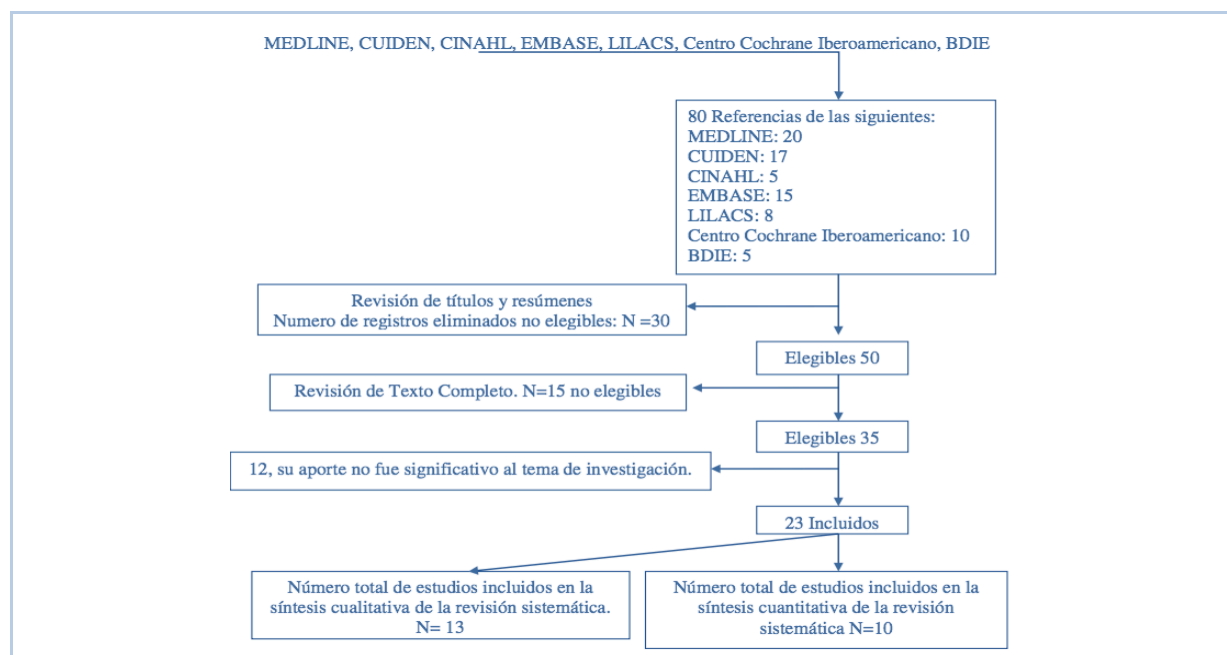
FASES SALSA	ACCIONES	REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	REVISIÓN SISTEMÁTICA
SEARCH	Definición del problema	No estructurado ni específico	Específico y estructurado
	Búsqueda de estudios	No estructurada ni explícita	Estructurada y explícita
	Selección de estudios	No detallada ni reproducible	Basada en criterios explícitos aplicados a todos los estudios
APPRAISAL	Evaluación de la calidad de los estudios	Muy poco frecuente	Estructurada y explícita
SYNTHESIS	Análisis y presentación de los resultados	Resumen cualitativo	Resumen cualitativo y cuantitativo
ANALYSIS	Interpretación de los resultados	A veces basada en evidencias	Normalmente basada en evidencias

Por lo que respecta a la transparencia, esta cobra un especial protagonismo en las fases de búsqueda y síntesis. En la primera hay que indicar tanto los trabajos que se seleccionan en cada etapa como los que se eliminan y las causas de ello. Esto se representa mediante un diagrama de flujo (fig. 4.1). Por su parte, en la etapa de síntesis hay que mostrar de manera sintética los datos correspondientes a cada trabajo de investigación, que suele hacerse mediante tablas. Todo esto minimiza los posibles sesgos, como el de selección o el del investigador, ya que al tener que establecer unos criterios para escoger las obras, el investigador no puede incluir solo las que confirmen su hipótesis, sino todas las que reúnan los requisitos previos.

Por tanto, el principal beneficio de las revisiones sistemáticas estriba en el hecho de que son más rigurosas, es decir, están más justificadas, y son sistemáticas, evaluativas y transparentes, como indican Onwuegbuzie y Frels (2016, p. 16):

A literature review should be **rigorous**. By rigorous, we mean conducting a literature review that is (a) **defensible** (i.e. integrates a rationale for decisions of inquiry, strategies, and designs), (b) **systematic** (i.e. follows a set of guidelines such as the model that we outline in subsequent chapters), (c) **evaluative** (i.e. whereby every step of the process is evaluated for relevance and credibility), and (d) **transparent** (i.e. documenting beliefs, values, and philosophical assumptions and stances pertaining to decisions).

Figura 4.1. Ejemplo de diagrama de flujo (Fuente: Campos de Aldana et al., 2014, p. 663)



Debido a sus beneficios, esta técnica de análisis se ha trasladado a otras áreas de conocimiento, como las Humanidades y las Ciencias Sociales; sin embargo, el carácter cualitativo predominante en la mayoría de las investigaciones de estos ámbitos, dificulta llevar a cabo una revisión sistemática de esta naturaleza. Por este motivo, se prefiere hablar para estos casos de *revisión sistematizada* (Grant y Booth, 2009), ya que solo se emplean algunos de sus elementos característicos. Una de las diferencias fundamentales entre las revisiones sistematizadas y las sistemáticas es, como indica Codina (2018), que estas últimas pretenden determinar la eficacia de un tratamiento clínico sin tener que recurrir a repetir ensayos, mientras que el objetivo de las primeras es identificar las principales tendencias y oportunidades de investigación de un área.

Con este objetivo, por tanto, exponemos a continuación la revisión sistematizada de las investigaciones existentes sobre las relaciones entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica. Pretende ser un estado de la cuestión pionero por dos motivos: en primer lugar, porque no hemos documentado ninguna obra que realice una revisión conjunta de los estilos de aprendizaje y la competencia léxica; y, en segundo lugar, porque tampoco hemos encontrado ninguna revisión sistematizada al respecto. En resumen, y según los datos con los que contamos, nuestra revisión sistematizada sobre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica sería la primera que se realiza. Confiamos en que pueda servir para mostrar un estado de la cuestión riguroso que permita dar a conocer tanto las tendencias existentes de investigación como las futuras líneas de trabajo.

Hemos seguido el marco SALSA para llevar a cabo la revisión, que la hemos articulado en torno a tres apartados. En el primero, relativo a la búsqueda de documentos, indicamos el tema de partida, describimos las bases de datos empleadas, los criterios de búsqueda y mostramos el proceso de selección de las obras mediante un diagrama de flujo. El segundo apartado trata sobre la evaluación de los documentos y en él explicamos los criterios de calidad que hemos tenido en cuenta para seleccionar las obras que componen el corpus bibliográfico definitivo. En el último, hemos unificado las fases de síntesis y análisis de las obras ya que presentarlas por separado hace más difícil formarse una idea global del estado de la cuestión. Hemos analizado los siguientes elementos del corpus bibliográfico: los autores, la ubicación espacial y temporal de las obras, los marcos teóricos, los objetivos e hipótesis de investigación (que determinan unas determinadas tendencias de trabajo), los métodos de investigación y los resultados, en los que incluimos sus limitaciones y propuestas para futuras investigaciones. Sobre todas estas cuestiones incorporamos un abundante número de tablas en las que sintetizamos los datos con el objetivo de hacer la exposición lo más inteligible posible.

4.2. BÚSQUEDA DE DOCUMENTOS

4.2.1. LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS BASES DE DATOS

La relación existente entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica ha sido el tema que ha centrado la búsqueda bibliográfica, para la que nos hemos dado una doble consigna: que fuese lo más rigurosa y amplia posible. En cuanto a la exigencia de rigor, hemos seleccionado bases de datos de revistas científicas indexadas y, por lo que respecta a la amplitud, hemos querido tener en cuenta la *bibliografía gris*¹²³ y la producción científica tanto en inglés como en español. Como consecuencia de ello, hemos trabajado con las siguientes bases de datos: *Web of Science*, *ProQuest*, *Latindex*, *Recolecta*, *Teseo* y *Google académico* (tabla 4.2).

¹²³ Aunque la expresión que se utiliza habitualmente es *literatura gris* debido a la influencia del inglés, optamos por *bibliografía* porque este es el término que se emplea en el ámbito hispánico y aquel no aporta ninguna novedad conceptual. Como indica Rosa Pujol (1995), la *bibliografía gris* es “un tipo de documentación que no se publica de forma convencional como libro o como artículo de revista, que abraza un considerable y significativo número de documentos de gran importancia en el ámbito científico y técnico” (s. p.). Se caracteriza por los siguientes rasgos: presenta unos estándares de edición variables, circula dentro de ámbitos muy reducidos porque contiene información muy especializada, tiene muy poca publicidad y cuando se edita se trata de ediciones muy cortas. Entre los trabajos pertenecientes a la *bibliografía gris* que hemos tenido en cuenta en nuestra revisión, se encuentran las tesis doctorales y las comunicaciones en congresos.

Tabla 4.2. Bases de datos utilizadas en la revisión sistematizada

	Español	Inglés
Revistas indexadas	Latindex	<i>Web of Science</i>
	Google académico	
Bibliografía gris	Recolecta Teseo	<i>ProQuest</i>

4.2.2. LAS BASES DE DATOS

4.2.2.1. Web of Science

Es un servicio en línea, nacido en 1945, que proporciona acceso a las referencias bibliográficas de artículos científicos de las revistas indexadas en las principales bases de datos de todas las ramas del conocimiento, como *Social Sciences Citation Index* (SSCI) o *Arts & Humanities Citation Index* (A&HCI). También cuenta con la base de datos de presentaciones en congresos y conferencias *Conference Proceedings Citation Index: Social Science and Humanities*. En conjunto, en *Web of Science* hay indexadas más de 10 000 revistas y más de 100000 de actas de congresos, lo que supone unos treinta y seis millones de registros.

4.2.2.2. ProQuest

No es una base de datos propiamente dicha, sino un conglomerado de empresas, cuya matriz (University Microfilms) fue fundada en 1938 por Eugene Power. Ofrece servicios de acceso a documentos mediante una interfaz que permite al usuario consultar muchos repositorios bibliográficos, motivo por el que podemos considerarla un “meta-banco documental” conformado por las siguientes bases de datos:

- *ProQuest Central*. Es una plataforma que reúne las 39 bases de datos más empleadas en investigación, entre las que se encuentran *Education Database*, *Linguistics Database* y *Arts & Humanities Database*. Se puede acceder a revistas especializadas, tesis y comunicaciones a congresos.
- *ProQuest Research Library*. Contiene más de 6 000 revistas científicas de las que el 75 % ofrece el texto completo de sus artículos.

- *ProQuest Dissertations and Theses Global*. Es la base de datos de tesis doctorales más completa del mundo, ya que cuenta con unos cuatro millones de trabajos procedentes de más de 3 000 bibliotecas que están suscritas a ella y que cada año incorporan unos 120 000 trabajos nuevos.
- *Latin America & Iberia Database*. Ofrece más de 550 publicaciones académicas procedentes de instituciones de América Latina, España y Portugal.

4.2.2.3. Latindex

Es la base de datos de las revistas científicas editadas en los países de América Latina, España y Portugal. Surge en 1995 en la Universidad Autónoma de México; dos años más tarde se convierte en una red regional al incorporarse Brasil, Cuba y Venezuela, en la que se integran –hasta la actualidad– más de veinte países. Hemos utilizado el Portal de Portales Latindex, del que forman parte dieciocho hemerotecas de los estados miembros, entre las que se encuentran Dialnet, Redalyc o Scielo, que reúnen más de 1 540 000 artículos.

4.2.2.4. Recolecta

Es una plataforma que nace en 2007 tras el acuerdo al que llegan la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) y la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN) de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas). En Recolecta se aglutinan 126 repositorios científicos de España que permiten el acceso abierto a documentos académicos.

4.2.2.5. Teseo

Es una base de datos dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que permite el acceso a las tesis doctorales defendidas en las universidades españolas desde 1976. Según Blázquez (2015), TESEO contaba con más de 196 000 tesis registradas hasta 2014.

4.2.2.6. Google académico

Lanzado al público en 2005, es el buscador de Google especializado en bibliografía académica y científica en el que se pueden encontrar, entre otros documentos, artículos de revistas, comunicaciones a congresos y tesis doctorales. Existe en la comunidad académica una

corriente de opinión contraria a su empleo debido a diversas limitaciones, como la ausencia de información sobre las fuentes de las que extrae los datos (Jacso, 2005), la duplicidad de referencias (Leslie, 2013) o la imposibilidad de que distinga entre artículos escritos por un científico o generados por ordenador (Labbé y Labbé, 2012). A pesar de ello, no son pocos los autores que han constatado su validez tras realizar análisis contrastivos con otras bases bibliométricas (Yang y Meho, 2007; Mingers, 2010; Harzing y Alakangas, 2016; Harzing, 2017).

4.2.3. LOS CRITERIOS DE BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA

Para la búsqueda de los documentos en las seis bases de datos, solo hemos aplicado el filtro de los títulos de las publicaciones, para los que hemos empleado las siguientes combinaciones de palabras clave: 1) estilo aprendizaje vocabulario, 2) estilo aprendizaje léxico, 3) estilo aprendizaje competencia léxica, 4) estilo cognitivo vocabulario, 5) estilo cognitivo léxico, 6) estilo cognitivo competencia léxica, 7) *learning style vocabulary*, 8) *learning style lexis*, 9) *learning style lexical competence*, 10) *learning style lexical*, 11) *cognitive style vocabulary*, 12) *cognitive style lexis*, 13) *cognitive style lexical competence* y 14) *cognitive style lexical*.

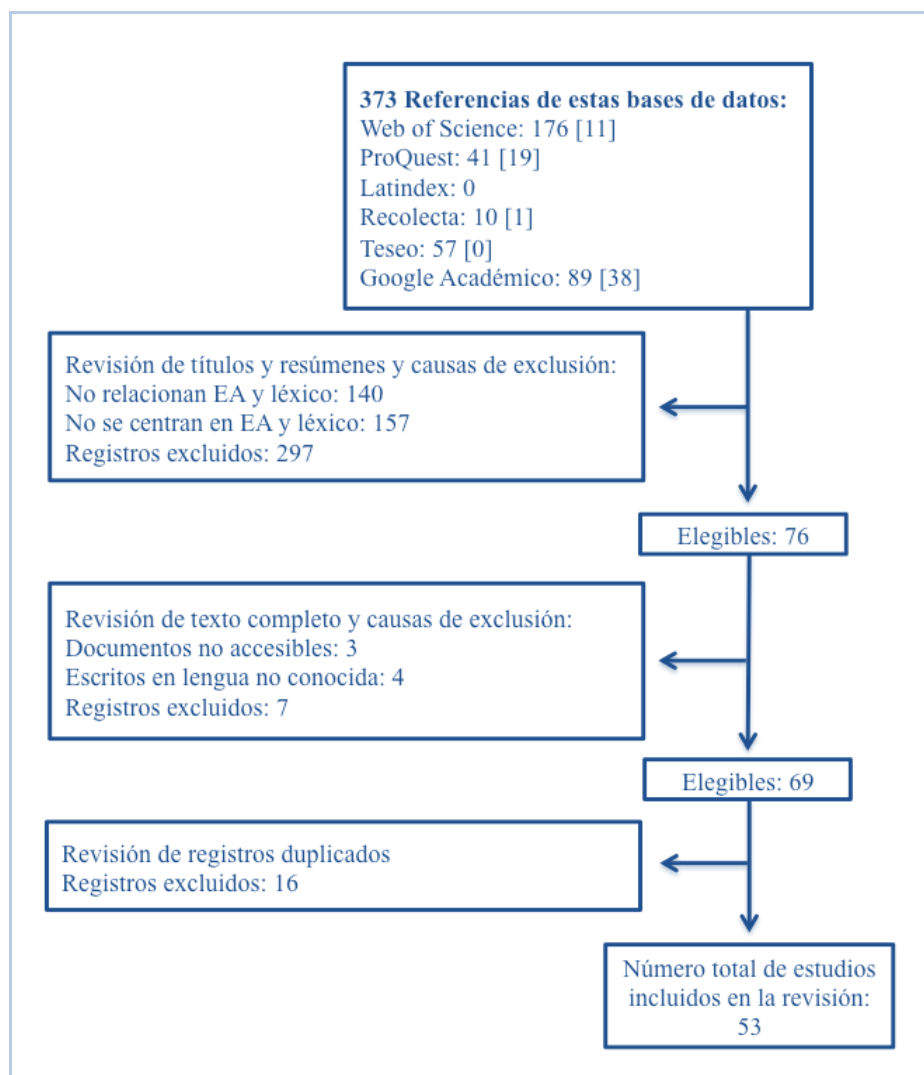
4.2.4. LOS RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA

Mediante el diagrama de flujo¹²⁴ de la figura 4.2, representamos el proceso seguido para determinar el número final de trabajos que ha constituido el banco de documentos de nuestra revisión. Hemos partido de 373 referencias, que finalmente se han visto reducidas a 53 obras. La base de datos Recolecta ha sido la única de producción científica en español que ha proporcionado algún registro (Kassaian, 2007), que también está presente en *ProQuest* y Google académico.

La primera conclusión que podemos extraer de estos datos es que el tema que estamos revisando está ausente en las investigaciones del ámbito hispánico, ya que la única referencia que hemos encontrado en los tres repositorios de lengua española (Kassaian, 2007) no corresponde a un autor hispanohablante. Tampoco hemos obtenido resultados en español en Google académico, pues todas las obras están escritas en inglés. Se observa, por tanto, un gran contraste entre la producción científica en español y en inglés debido a que la primera no existe.

¹²⁴ Indicamos entre corchetes la cantidad de referencias que cumplen los criterios de selección.

Figura 4.2. Diagrama de flujo de la búsqueda bibliográfica



En cuanto al número de trabajos proporcionados por cada base de datos, encontramos diferencias, como se observa en la tabla 4.3, en la que incluimos los autores –y por ende, a sus obras– que aparecen en cada repositorio (ordenadas cronológicamente y por orden alfabético) sin descartar las repetidas. Una vez excluidos los registros duplicados en más de una base de datos, obtenemos el corpus de 53 obras, de las que el 71,7 % aparecen registradas en Google académico, el 35,8 %, en *ProQuest* y el 20,8 %, en *Web of Science*.

Tabla 4.3. Distribución del corpus bibliográfico de la revisión en cada base de datos

Web of Science	ProQuest	Google académico
Pouwels (1992)	Farr (1971)	Lee (1992)
Shen (2010)	Lee (1992)	Garret (1992)
Tight (2010)	Koppelman (1999)	Koppelman (1999)
Booth (2013)	Yeh y Wang (2003)	Gorevanova (2000)
Kritikou, <i>et al.</i> (2013)	Bascome (2004)	Koppelman y Verna (2002)
Booth (2014)	Kassaian (2007)	Tight (2005)
Liu y Graeme (2014)	Tight (2007)	Kassaian (2007)
Kim (2015)	Golaghaei (2011)	Milton (2007)
Macedonia (2015)	Tight (2010)	Tight (2007)
Soltani y Rajabioon (2016)	Alavinia y Farhady (2012)	Booth (2009)
Zarei y Pourghasemian (2016)	Nezhad y Shokrpour (2012)	Li <i>et al.</i> (2009)
	Zokae, Zaferanieh y Naseri (2012)	Abdollahzadeh y A-Vardani (2010)
	Booth (2013)	Booth (2010)
	Booth (2014)	Masera (2010)
	Niroomand y Rostampour (2014)	Shen (2010)
	Rostampour y Niroomand (2014)	Tight (2010)
	Macedonia (2015)	Booth (2011)
	Padidar, Tayebi y Shakarami (2015)	Golaghaer (2011)
	Rastegar y Safari (2017)	Wu (2011)
		Zarei y Khazaie (2011)
		Abdollahi y Tahriri (2012)
		Booth (2012)
		Nezhad y Shokrpour (2012)
		Zokae, Zaferanieh y Naseri (2012)
		Booth (2013)
		Booth (2014)
		Guey y Chang (2014)
		Pourghasemian, Zarei y Jalali (2014)
		Wu (2014)
		Chen y Wang (2015)
		Tayebi y Marefat (2015)
		Al-Ahmadi (2016)
		Kazemi <i>et al.</i> (2016)
		Siregar (2016)
		Yuliatin (2016)
		Oksattridywin (2017)
		Rassaei (2017)
		Alduais (2018)

Estas cifras nos confirman la necesidad de utilizar más de una base de datos para poder abarcar el mayor espectro posible de la producción científica. En este sentido, si solo hubiéramos empleado *Web of Science*, habríamos dejado fuera de la revisión ocho de cada diez obras, lo cual pondría de manifiesto un evidente sesgo de selección, que no puede justificarse por el mero hecho de que los trabajos de esta base de datos responden a unos elevados criterios de calidad. Como decíamos más arriba, el rigor que nos proponíamos para la revisión tiene que ir necesariamente de la mano de la amplitud; de lo contrario, si excluyéramos bases de datos consideradas de menor calidad (como Google académico), la revisión carecería de rigor por presentar un estado parcial de la cuestión al haber prescindido de las obras citadas en ellas.

Por tanto, consideramos que optar por la amplitud, que implica contar con Google académico, lejos de ir en detrimento del requisito de rigurosidad, lo potencia porque evita que la

revisión sea parcial. En definitiva, nuestra revisión no será más exhaustiva si renunciamos a Google académico; al contrario, sí lo será si combinamos el potencial de bases de datos avaladas científicamente (como *Web of Science*) con otras que permiten acceder a más documentos (como Google académico), como indica Mikki (2009, p. 49): “For more thorough analysis, it will be wise to apply different services, WoS for its guaranteed proofed scientific content and controlled citation data, and Google Scholar for its wider collection including books and proceedings”

Tabla 4.4. Tipos de documentos del corpus bibliográfico de la revisión

	Tesis doctorales	Artículos de revistas	Capítulos de libros	Actas de congresos
1. Farr (1971)	✓			
2. Garret (1992)	✓			
3. Lee (1992)	✓			
4. Pouwels (1992) [WoS]		✓		
5. Koppelman (1999)	✓			
6. Gorevanova (2000)	✓			
7. Koppelman y Verna (2002)		✓		
8. Yeh y Wang (2003) [PQ]		✓		
9. Bascome (2004)	✓			
10. Tight (2005)				✓
11. Kassaian (2007) [PQ]		✓		
12. Milton (2007)			✓	
13. Tight (2007)	✓			
14. Booth (2009)		✓		
15. Li <i>et al.</i> (2009)		✓		
16. Abdollahzadeh y Amiri-Vardani (2010)		✓		
17. Booth (2010)		✓		
18. Masera (2010)	✓			
19. Shen (2010) [WoS]		✓		
20. Tight (2010) [WoS y PQ]		✓		
21. Booth (2011)	✓			
22. Golaghaei (2011) [PQ]		✓		
23. Wu (2011)				✓
24. Zarei y Khazaie (2011)		✓		
25. Abdollahi y Tahriri (2012)		✓		
26. Alavinia y Farhady (2012) [PQ]		✓		
27. Booth (2012)				✓
28. Zokaee <i>et al.</i> (2012) [PQ]		✓		
29. Nezhad y Shokrpour (2012) [PQ]		✓		
30. Booth (2013) [WoS y PQ]		✓		
31. Kritikou <i>et al.</i> (2013) [WoS]		✓		
32. Booth (2014) [WoS y PQ]		✓		
33. Guey y Chang (2014)		✓		
34. Liu y Graeme (2014) [WoS]		✓		
35. Niroomand y Rostampour (2014) [PQ]		✓		
36. Pourghasemian, Zarei y Jalali (2014)		✓		
37. Rostampour y Niroomand (2014) [PQ]		✓		
38. Wu (2014)		✓		
39. Chen y Wang (2015)				✓
40. Kim (2015) [WoS]		✓		
41. Macedonia (2015) [WoS y PQ]		✓		
42. Padidar <i>et al.</i> (2015) [PQ]		✓		
43. Tayebi y Marefat (2015)		✓		
44. Al-Ahmadi (2016)	✓			
45. Kazemi <i>et al.</i> (2016)		✓		
46. Siregar (2016)		✓		
47. Soltani y Rajabioon (2016) [WoS]		✓		
48. Yuliatin (2016)		✓		
49. Zarei y Pourghasemian (2016) [WoS]		✓		
50. Oksattridywi (2017)		✓		
51. Rassaei (2017)		✓		
52. Rastegar y Safari (2017) [PQ]		✓		
53. Alduais (2018)		✓		

Por lo que respecta al tipo de documentos encontrados, en la tabla 4.4 mostramos las obras agrupadas en las cuatro categorías existentes: tesis doctorales, artículos de revistas, capítulos de libros y actas de congresos. La mayor parte de la bibliografía se compone de artículos (38), de los que más de la mitad de ellos (21/55,3 %) presenta buenos índices de calidad al aparecer en revistas indexadas en *Web of Science* o *ProQuest*¹²⁵.

Las restantes obras, a excepción de un único capítulo de libro, corresponden a la *bibliografía gris*, compuesta por las tesis doctorales (10) y las comunicaciones a congresos (4), que suponen el 26,4 % de todos los trabajos. Esto significa que si no hubiéramos tenido en cuenta este tipo de estudios, habríamos dejado fuera de la revisión una de cada cuatro obras aproximadamente, con lo cual incurriríamos nuevamente en un sesgo.

El corpus de obras que vamos a analizar (tabla 4.5) satisface la exigencia de calidad que nos propusimos al principio mediante el binomio *rigor/amplitud*. En este sentido, la amplitud garantiza el rigor de la revisión, ya que un corpus extenso reduce los posibles sesgos de selección. Esto lo hemos hecho posible utilizando tanto bases de datos de producción científica en inglés y en español como repositorios de *bibliografía gris* para acceder a obras que no han sido publicadas. Un último factor que garantiza la calidad del banco bibliográfico de la revisión es que hemos empleado cinco bases de datos avaladas científicamente, complementadas con la información de Google académico.

¹²⁵ Indicamos esta información en la tabla mediante la negrita de los autores e incluimos entre corchetes las bases en las que aparecen registradas: Web of Science [WoS] y ProQuest [PQ].

Tabla 4.5. Banco documental de la revisión

Autores	Título de la obra	Año	País
Farr	Individual differences in learning: Predicting one's more effective learning modality	1971	EE.UU.
Garret	The effects of perceptual preference and motivation on vocabulary and attitude scores among selected high school students	1992	EE.UU.
Lee	The effect of instructional method and learning style on Spanish vocabulary learning in college students	1992	EE.UU.
Pouwels	The effectiveness of vocabulary visual aids for auditory and visual foreign language students	1992	EE.UU.
Koppelman	A comparison of vocabulary instruction outcomes of urban seventh grade students who have been taught through their learning style preference and those who have been taught in a traditional fashion	1999	EE.UU.
Gorevanova	The relationship between students' perceptual learning style preferences, language learning strategies and english language vocabulary size	2000	Turquía
Koppelman y Verna	Middle School Students Increase Their Vocabulary Knowledge Using Learning Style Preferences	2002	EE.UU.
Yeh y Wang	Effects of multimedia vocabulary annotations and learning styles on vocabulary learning	2003	Taiwán
Bascome	Effects of learning-styles instructional resources on short- and long-term vocabulary retention and attitudes of seventh-grade language arts students	2004	EE.UU.
Tight	Picture drawing, learning style and the long-term retention of second language vocabulary	2005	EE.UU.
Kassaian	Learning styles and lexical presentations modes	2007	Irán
Milton	Lexical profiles, learning styles and the construct validity of lexical size tests	2007	Grecia
Tight	The Role of Perceptual Learning Style Preferences and Instructional Method in the Acquisition of L2 Spanish Vocabulary	2007	EE.UU.
Booth	The Development of Vocabulary Proficiency in Relation to Learning Style	2009	Reino Unido
Li et al.	An fMRI study of neurological mechanism in effect of visual/auditory learning style on vocabulary learning outcomes	2009	China
Abdollahzadeh y Amiri-Vardani	The effect of vocabulary instruction through semantic mapping among EFL learners with different perceptual learning styles	2010	Irán
Booth	The vocabulary performance of native and non-native speakers and its relationship to learning style	2010	Reino Unido
Masera	Effects of Traditional versus Tactual/Kinesthetic versus Interactive Whiteboard Instruction on Primary Students' Vocabulary Achievement- and Attitude-Test Scores	2010	EE.UU.
Shen	Effects of perceptual learning style preferences on L2 lexical inferencing	2010	Taiwán
Tight	Perceptual Learning Style Matching and L2 Vocabulary Acquisition	2010	EE.UU.
Booth	The interplay between lexis and learning: A study of second language vocabulary profiles and learning style	2011	Reino Unido
Golaghaei	Vocabulary Breadth and Field Dependence/Independence Cognitive Styles	2011	Irán
Wu	Study on Learning Style-based Computer-assisted Vocabulary Learning	2011	China
Zarei y Khazaie	L2 vocabulary learning through multimodal representations	2011	Irán
Abdollahi y Tahriri	The relationship between learning styles and vocabulary recall of EFL learners	2012	Irán
Alavinia y Farhady	Teaching vocabulary through differentiated instruction: insights from multiple intelligences and learning styles	2012	Irán
Booth	The variability of lexical diversity and its relationship to learning style	2012	Reino Unido
Zokaee et al.	On the Impacts of Perceptual Learning Style and Gender on Iranian Undergraduate EFL Learners' Choice of Vocabulary Learning Strategies	2012	Irán
Nezhad y Shokrpour	The impact of task type and cognitiv style on vocabulary learning	2012	Irán
Booth	Vocabulary knowledge in relation to memory and analysis: An approximate replication of Milton's (2007) study on lexical profiles and learning style	2013	Reino Unido
Kritikou et al.	Cognitive Web-Based Vocabulary Learning System: The Results Of A Pilot Test Of Learning Greek As A Second Or Foreign Language	2013	Grecia
Booth	The variance of lexical diversity profiles and its relationship to learning style	2014	Reino Unido
Guey y Chang	Learning styles and keyword association variations on vocabulary retention	2014	Taiwán
Liu y Graeme	Dual-modality input in repeated reading for foreign language learners with different learning styles	2014	Taiwán
Niroomand y Rostampour	The Impact of Field Dependence/Independence Cognitive Styles and Gender Differences on Lexical Knowledge: The Case of Iranian Academic EFL Learners	2014	Irán
Pourghasemian et al.	L2 Learners' Lexical Inferencing: Perceptual Learning Style Preferences, Strategy Use, Density of Text, and Parts of Speech as Possible Predictors	2014	Irán
Rostampour y Niroomand	Field Dependence/Independence Cognitive Styles: Are They Significant At Different Levels Of Vocabulary Knowledge?	2014	Irán
Wu	Effects of Learning Styles on Self-directed Foreign Language Vocabulary Learning	2014	China
Chen y Wang	The Effects of Learning Style on Mobile Augmented-Reality-Facilitated English Vocabulary Learning	2015	Taiwán
Kim	Effects of technology-enhanced instruction, vocabulary activity, and cognitive style on vocabulary learning	2015	Corea del Sur
Macedonia	Learning styles and vocabulary acquisition in second language: how the brain learns	2015	Austria
Padidar et al.	The relationship between learning styles and vocabulary learning and retention	2015	Irán
Tayebi y Marefat	The impact of rote learning on vocabulary learning: the case of Iranian EFL learners with visual and auditory learning styles	2015	Irán
Al-Ahmadi	An Exploration of EFL Students learning styles and perceptions of vocabulary development in self-directed mobile-based applications	2016	Irán
Kazemi et al.	The relationship between learning styles and vocabulary recal among sensorineural loss EFL learners	2016	Irán
Siregar	The effect of students' personality learning style and teaching methods on their vocabulary achievement	2016	Indonesia
Soltani y Rajabioon	The role of teachers' awareness of learners' learning styles in iranian efl learners' vocabulary gain	2016	Irán
Yuliatin	The style used by students in learning vocabulary	2016	Indonesia
Zarei y Pourghasemian	Mediational role of perceptual styles in L2 lexical inferencing and the associated strategy use	2016	Irán
Oksatridywi	The role of teachers' awareness of learners' learning styles in iranian efl learners' vocabulary gain	2017	Indonesia
Rassaei	Computer-mediated textual and audio glosses, perceptual style and L2 vocabulary learning	2017	Irán
Rastegar y Safari	Output-Based Instruction, Learning Styles and Vocabulary Learning in the EFL Context of Iran	2017	Irán
Alduais	Teaching and Learning Vocabulary: Insights from Learning Styles and Learning Theories	2018	China

4.3. EVALUACIÓN DE LOS DOCUMENTOS

Corresponde a esta fase garantizar que las obras que constituyan el banco final de documentos para la revisión sean las adecuadas. Para ello, hay que tener en cuenta dos criterios de selección (Codina, 2018b): *pragmáticos* y *de calidad*. Mediante los primeros, nos aseguramos de que los trabajos que encontremos en las bases de datos respondan al tema y a los objetivos de nuestra revisión para evitar falsos positivos¹²⁶. Por otro lado, los criterios de calidad se refieren a cómo se han realizado las investigaciones, de manera que cumplan con los protocolos admitidos por la comunidad científica.

Por lo que respecta a los criterios pragmáticos, hemos justificado en el apartado precedente los motivos de la exclusión de determinadas obras, que hemos representado gráficamente mediante el diagrama de flujo (fig. 4.2). En cuanto a los criterios de calidad, puesto que la revisión que estamos realizando es la primera que se lleva a cabo sobre el tema, nuestro objetivo prioritario es ofrecer el estado de la cuestión más amplio posible, para que se pueda utilizar como punto de referencia en futuras investigaciones. Por tal motivo, no consideramos conveniente descartar la bibliografía gris ni las obras provenientes de Google académico, ya que esto supondría un error de sesgo, como hemos justificado anteriormente. Además, si tenemos en cuenta que cinco de las seis bases de datos que hemos empleado cuentan con sus propios sistemas de evaluación de calidad, resultaría superfluo evaluar nuevamente los documentos, como indica Codina (2018b, p. 49): “si se utilizan fuentes de máxima solvencia, como en el caso de las revistas evaluadas de algunas de las bases de datos señaladas, puede ser redundante (y por tanto, innecesario) aplicar, además, evaluaciones de calidad adicionales”.

No obstante, sí vamos a tomar en consideración la propuesta de Dixon-Woods *et al.* (2006) en el siguiente apartado para determinar si las obras son relevantes o no en función de su cumplimiento con los estándares recomendados de calidad. Según estos autores, los criterios que debería reunir cualquier investigación para formar parte de una revisión bibliográfica sistematizada son los siguientes:

- Los propósitos y objetivos de la investigación están claramente establecidos.
- El diseño de la investigación está especificado y es apropiado para los y objetivos que persigue.

¹²⁶ Como indica Codina (2018a), un falso positivo es una obra, recuperada de una base de datos, que no es relevante.

- Los investigadores proporcionan una explicación detallada del proceso por el cual obtuvieron los hallazgos que vamos a reproducir.
- Los investigadores muestran suficientes datos para respaldar sus interpretaciones y conclusiones.
- El método de análisis es apropiado y está adecuadamente explicado.

4.4. SÍNTESIS Y ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS

En este apartado vamos a unificar las fases de síntesis y de análisis de la revisión. Con respecto a la primera, y para mostrar una visión panorámica sobre el tema, utilizaremos tablas para presentar de forma sintetizada los datos más significativos de todas las obras: autores, localización temporal y espacial, objetivos e hipótesis, marco teórico, metodología y resultados. Al mismo tiempo que describimos cada uno de estos aspectos, los analizaremos de manera exhaustiva para poder ofrecer un estado de la cuestión riguroso. Comenzaremos nuestro análisis a partir de la tabla 4.5, en la que mostramos la información básica (autores, título, año y país) de los 53 documentos que constituyen el banco bibliográfico de nuestra revisión.

4.4.1. LOS AUTORES DE LOS DOCUMENTOS

El primer aspecto en el que queremos poner la atención es en el número de autores por cada obra. La mayoría de los trabajos son de autoría individual (30), seguidos de estudios en pareja (16) y colectivos (7). La interpretación que hacemos de estos datos es que las investigaciones parecen haberse desarrollado preferentemente de forma aislada.

Esto lo confirmamos al observar las remisiones que hacen los autores entre sí, como mostramos en la tabla 4.6. Aquí se aprecia que solo en 20 de las obras hay referencias a otros estudios del banco bibliográfico, lo que supone el 37,7 % de todos los trabajos. Por tanto, podemos afirmar que ha habido un tratamiento individual del tema en el sentido de que la mayoría de los autores no ha tenido en cuenta los estudios precedentes, ya que solo se citan 19 obras (35,85 %), de manera que solo una minoría de autores (aproximadamente, un tercio) es citada alguna vez y, por tanto, no se puede hablar de autores de referencia en la materia.

Tabla 4.6. Panel de remisiones del banco documental

AUTORES CITADORES	AUTORES CITADOS																		
	Farr (1971)	Garret (1992)	Lee (1992)	Pouwels (1992)	Koppelman (1999)	Yeh y Wang (2003)	Bascome (2004)	Tight (2005)	Kassarian (2007)	Milton (2007)	Tight (2007)	Booth (2009)	Shen (2010)	Tight (2010)	Booth (2011)	Zarei y Khazaie (2011)	Abdollahi y Tahriri (2012)	Rostampour y Niroomand	Padidar <i>et al.</i> (2015)
Bascome (2004)		✓																	
Booth (2009)										✓									
Booth (2010)												✓							
Masera (2010)							✓												
Shen (2010)																			
Tight (2010)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓											
Booth (2011)										✓									
Booth (2012)															✓				
Booth (2013)										✓			✓						
Booth (2014)												✓		✓					
Niroomand y Rostampour (2014)																		✓	
Pourghasemian, Zarei y Jalali (2014)													✓						
Kim (2015)						✓													
Padidar <i>et al.</i> (2015)										✓									
Tayebi y Marefat (2015)								✓											
Kazemi <i>et al.</i> (2016)								✓							✓	✓		✓	
Yuliatin (2016)												✓							
Oksatridywi (2017)						✓													
Rastegar y Safari (2017)						✓													
Rassaei (2017)				✓	✓	✓	✓						✓						

De los trabajos citados, el más referenciado es el estudio de Yeh y Wang (2003), mencionado cinco veces. Estos autores investigan los efectos que tienen en el aprendizaje del vocabulario tres tipos de anotaciones (solo texto, texto e imagen o texto, imagen y sonido) en función de los estilos de aprendizaje de los alumnos. Le siguen la tesis doctoral de Bascome (2004), en la que pretende probar la *hipótesis del ajuste*, y el capítulo de Milton (2007), cuyo objetivo es comprobar la validez de la hipótesis de Nation (2007), que sostiene que las diferencias individuales de los aprendices pueden afectar a la validez de los test de conocimiento léxico. La obra de Milton (2007) solo es citada por Booth, que se centra en investigar la incidencia de los estilos de aprendizaje en los perfiles léxicos de los alumnos.

Por lo que respecta a los autores que citan a otros, Tight (2010) es el que recoge más obras, al referenciar ocho de ellas. Le siguen Rassaei (2017), con cinco, y Kazemi, Mahdavi-Zafarghand y Tahriri (2016), con cuatro. Conjuntamente, estos tres autores mencionan casi dos tercios del panel de remisiones (13 de las 21 obras), con lo cual podrían ser considerados autores representativos del campo; no obstante, no podemos olvidar que esos dos tercios solo

suponen en realidad una cuarta parte (24,5 %) de todo el corpus. Esto significa que si solo nos basáramos en estos tres autores para hacer la revisión bibliográfica sobre el tema, estaríamos dejando fuera tres de cada cuatro trabajos que constituyen nuestro banco documental.

La conclusión que extraemos de estos datos es que la mayoría de las revisiones bibliográficas llevadas a cabo presentan sesgos de selección de las obras. Desconocemos si lo son de manera intencionada, al excluir aquellos estudios que no llegan a las mismas conclusiones que pretende el investigador, o debidas a un rastreo poco minucioso de la bibliografía. En cualquier caso, ya sea por acción o por omisión, nos han legado una tradición investigadora caracterizada por una actitud adánica, en la que la mayoría de los autores ha investigado como si nadie lo hubiera hecho anteriormente. Esto ha impedido, como veremos más adelante, avanzar en el tema a partir de los hallazgos de estudios previos. En lugar de esto, no son pocas las investigaciones que repiten lo mismo y, por tanto, apenas aportan novedades sobre la cuestión.

4.4.2. LOCALIZACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL DE LA BASE DOCUMENTAL

Para analizar estas cuestiones, partiremos de la tabla 4.7. Por lo que respecta a la localización geográfica de la producción científica, constatamos que se circunscribe a diez países. Al agruparlos por regiones, observamos que Asia es el lugar en el que el tema ha suscitado mayor interés, sobre todo en Irán, donde se concentra más de un tercio (35,8 %) de todas las obras. Seguido de los EE. UU., ambos países aglutinan más de la mitad de la producción total. No existen investigaciones procedentes de África ni de América del Sur, y son exiguas en Oceanía y muy escasas en Europa, donde conviene indicar que todos los trabajos del Reino Unido son de Booth. Europa apenas ocupa un lugar testimonial, que sería más limitado aún si no fuera por los trabajos de los profesores británicos James Milton, de la Swansea University (Gales), y Paul Booth, de Kingston University (Londres). El primero realiza una investigación en Grecia que supone la línea de trabajo de Booth, materializada en seis obras.

Tabla 4.7. Localización de la producción científica del banco documental

África	América del Norte	América del Sur	Asia	Europa	Oceanía
-	EE. UU. (11)	-	China (4) Corea del Sur (1) Irán (19) Taiwán (5) Turquía (1)	Austria (1) Reino Unido (6) Grecia (2)	Indonesia (3)
0 %	20,7 %	0 %	56,6 %	17 %	5,7 %

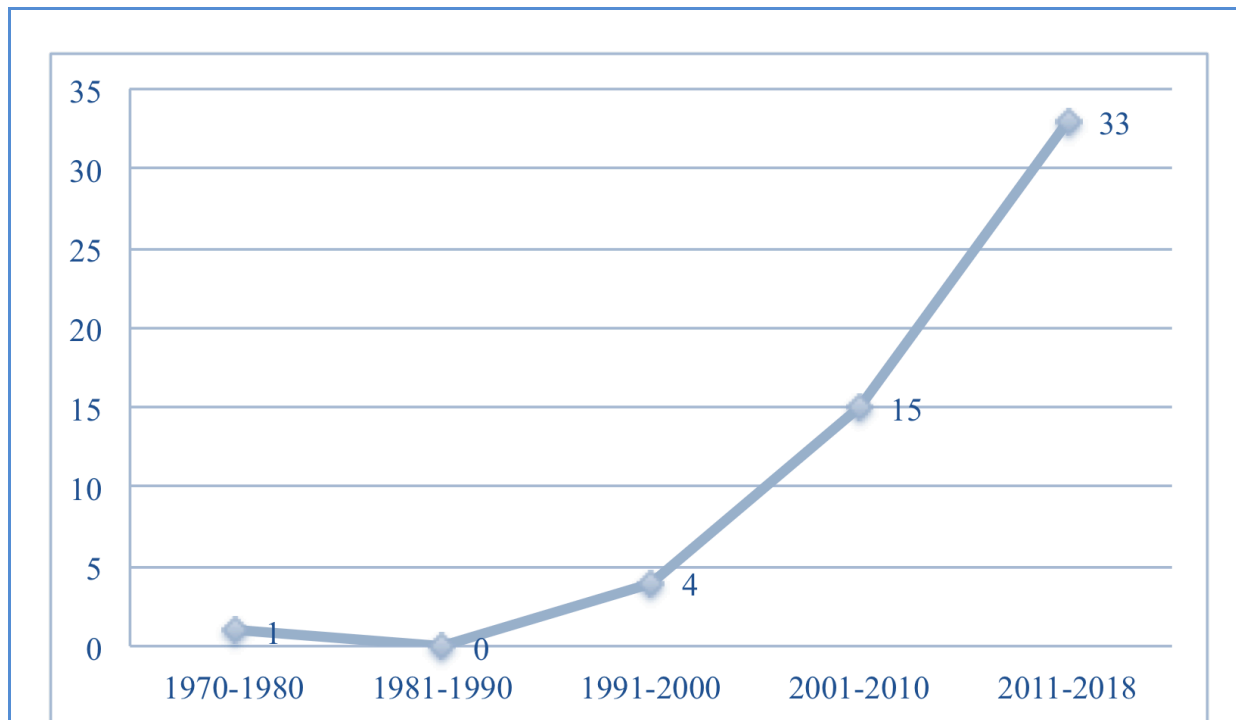
Sin embargo, si ponemos en relación la localización espacial con la temporal, llegaremos a unas conclusiones más enriquecedoras. Por lo que concierne a los EE. UU., sus investigadores son los promotores de estos estudios, que monopolizan durante casi tres décadas, ya que hasta el año 2000, fecha en la que Goranova defiende su tesis en Bilkent University (Turquía), son los únicos que investigan al respecto. Durante todos esos años, ve la luz casi la mitad (45,5 %) de los trabajos de los investigadores estadounidenses; el resto irá apareciendo progresivamente hasta 2010, año en el que los artículos de Masera y Tight serán los últimos en aparecer. Desde entonces, no se ha publicado nada sobre el tema en los EE. UU. A nuestro parecer, resulta llamativa la coincidencia de que el fin de las investigaciones coincida con la fecha de publicación del artículo “The Myth of Learning Styles” por parte de Riener y Willingham, en el que cuestionan la existencia de los estilos de aprendizaje.

La situación de Irán es justamente la contraria, ya que todas sus obras aparecen a partir de 2010, excepto el artículo de Kassaian (2007). Resulta también llamativo que el mismo año en el que los EE. UU dejan de investigar las relaciones existentes entre los estilos y el léxico, Irán dé comienzo a sus estudios. Desconocemos el motivo que pueda justificar esta coincidencia, y probablemente no sea más que una casualidad, ya que no existen vínculos entre los trabajos de ambos países si tenemos en cuenta la casi total ausencia de remisiones entre ellos. No obstante, una hipótesis posible quizás sea, como hemos apuntado antes, la amplia difusión que han experimentado en los EE. UU. las teorías contrarias a los estilos de aprendizaje, que tienen su momento álgido en el artículo de Riener y Willingham. En cualquier caso, el hecho constatado es que los EE. UU. han liderado las investigaciones durante las cuatro primeras décadas mientras que Irán lo ha hecho en la última.

Nos detendremos ahora en el análisis en exclusiva de la cronología de las obras. Si tenemos en cuenta que el primer estudio se remonta al año 1971, estamos ante un tema que tiene prácticamente medio siglo de vida, con lo cual no se puede considerar novedoso. No obstante, si agrupamos los documentos por décadas (fig. 4.3), apreciaremos una realidad bien distinta, como se desprende de la evolución exponencial que han experimentado los estudios a lo largo de todos estos años. Así, durante los primeros diez años solo contamos con la tesis de Farr (1971), que no tuvo eco alguno en la década posterior, ya que habrá que esperar hasta los años noventa para encontrar las siguientes obras. De hecho, entre 1971 y 2000 solo se registran cinco trabajos, situación que cambia drásticamente en los primeros años del siglo

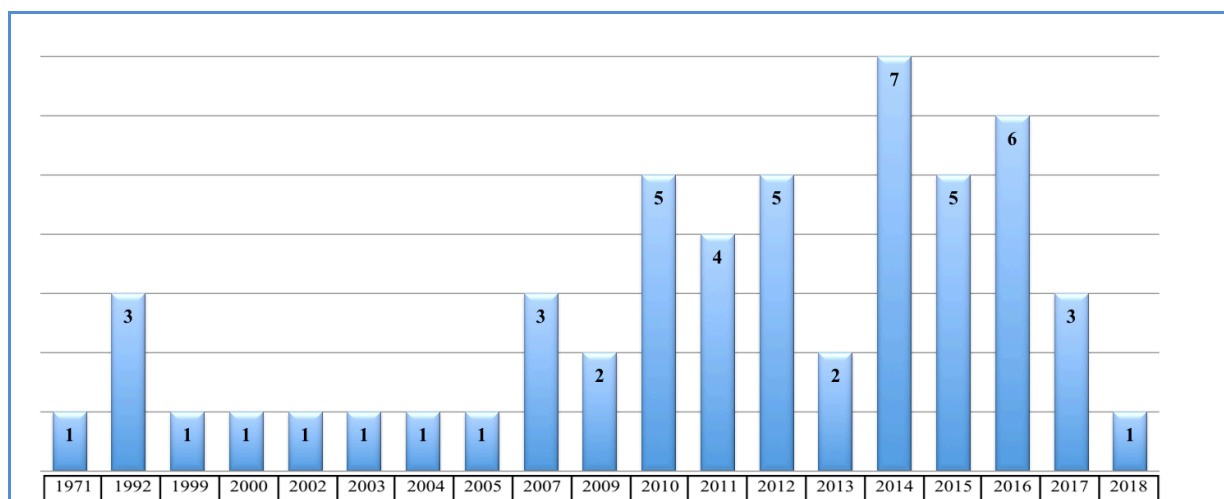
XXI (en los que casi se cuadruplica la producción anterior) y, sobre todo, en la última década, en la que se duplican los trabajos de la precedente.

Figura 4.3. Gráfico de la producción de obras de la base documental por décadas



Si nos centramos con más detalle en el recorrido que han experimentado las 53 obras durante estos 47 años (fig. 4.4), comprobamos que las investigaciones no han visto la luz de manera progresiva, pues no aparecen en años consecutivos hasta 2010, fecha a partir de la que siempre contamos con alguna obra anualmente. Además de este motivo, existe otro para hacer de nuevo de 2010 una fecha significativa y es que constituye un punto de inflexión en la producción científica, ya que hasta entonces solo se documentan 15 obras (28,3 %), lo que supone casi un tercio del total; los dos tercios restantes aparecerán en los años siguientes. Esto supone que la mayor parte de los estudios ha tenido lugar en un breve lapso de tiempo circunscrito a la última década. Por tanto, si bien es cierto que los estudios al respecto cuentan con una tradición cercana al medio siglo, no lo es menos que fue muy escasa y aislada en sus inicios, y que comenzó a desarrollarse de manera significativa a partir del siglo XXI y, de manera más notoria, en los últimos años.

Figura 4.4. Gráfico de la producción anual de obras de la base documental



4.4.3. LOS MARCOS TEÓRICOS DE LA BASE DOCUMENTAL

Exponemos en este apartado los temas que se han abordado en las secciones de la “introducción” y de la “revisión de la bibliografía” de los trabajos de la base documental sobre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica. Como cada autor trata cuestiones diferentes, no existe ningún marco teórico igual a otro. A pesar de ello, y con el objetivo de facilitar el análisis, sugerimos en la tabla 4.8 un esquema con los contenidos que han sido tratados alguna vez por algún autor. Esta síntesis temática funcionaría a modo de *supramarco* teórico y en torno a él se organizarían todos los temas de manera coherente. Esto nos permitirá mostrar una panorámica más estructurada y, por tanto, más comprensible sobre el estado de la cuestión. Como se aprecia en la tabla, hemos identificado dos bloques de contenidos: sobre los estilos de aprendizaje y sobre la competencia léxica. Consideramos que los temas tratados en el bloque de los estilos se pueden agrupar en dos secciones: a) una delimitación conceptual sobre los estilos de aprendizaje y b) el papel de estos en la enseñanza de segundas lenguas. Por su parte, la competencia léxica se puede articular en torno a tres líneas temáticas: a) delimitación conceptual, b) el aprendizaje del vocabulario y c) la enseñanza del vocabulario.

De los dos bloques de contenidos, los investigadores han dedicado más espacio al de los estilos de aprendizaje, aunque de manera desigual, ya que algún tema (como el relativo al concepto *estilo de aprendizaje*) lo tienen en cuenta prácticamente todos, mientras que otros apenas son tratados por un par de autores. A continuación describimos cada apartado de la tabla 4.8. Puesto que lo que vamos a hacer es indicar las fuentes bibliográficas de las

que beben los autores de la base documental, la exposición puede resultar confusa al tener que citar a unos autores que citan a otros. Para evitar esto, en aquellos casos en los que haya que hacer referencia a muchos autores utilizaremos tablas de dos columnas: en la de la izquierda indicaremos los autores de la base documental y en la de la derecha, los autores citados por los anteriores.

Tabla 4.8. Propuesta de supramarco teórico de la base documental

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	LA COMPETENCIA LÉXICA
<p>1. Delimitación conceptual sobre los estilos</p> <p>1.1. Los estilos de aprendizaje como una de las dimensiones de las diferencias individuales de los aprendices</p> <p>1.2. Diferencias entre los estilos de aprendizaje y otros constructos parecidos</p> <p>1.3. El concepto <i>estilo de aprendizaje</i></p> <p>1.4. Dimensiones de los estilos de aprendizaje</p> <p>1.5. Tipos de estilos de aprendizaje</p> <p>1.6. Factores que influyen en los estilos de aprendizaje</p> <p>1.7. Cuestionamiento del constructo</p> <p>2. Estilos de aprendizaje y enseñanza de L2</p> <p>2.1. La hipótesis del ajuste</p> <p>2.2. La hipótesis del buen aprendiz</p> <p>2.3. El conocimiento de los estilos por parte de los agentes del proceso de enseñanza/aprendizaje</p>	<p>1. Delimitación conceptual sobre el léxico</p> <p>1.1. Los conceptos <i>vocabulario</i> y <i>competencia léxica</i></p> <p>1.2. Tipos de vocabulario</p> <p>1.3. El conocimiento léxico</p> <p>a) Conocimiento activo y pasivo</p> <p>b) Profundidad del conocimiento léxico</p> <p>c) Amplitud del conocimiento léxico</p> <p>d) Frecuencia léxica</p> <p>e) Riqueza léxica</p> <p>f) Diversidad léxica</p> <p>g) Retención léxica</p> <p>1.4. Los perfiles léxicos</p> <p>2. Aprendizaje del vocabulario</p> <p>2.1. Aprendizaje incidental/expreso</p> <p>2.2. Estrategias de aprendizaje del vocabulario</p> <p>a) Inferencia léxica</p> <p>b) Hipótesis del conocimiento</p> <p>c) Aprendizaje contextual</p> <p>2.3. El desarrollo léxico</p> <p>3. Enseñanza del vocabulario</p> <p>3.1. Técnicas de enseñanza del vocabulario</p> <p>a) Las pistas contextuales</p> <p>b) El código dual</p> <p>c) Las glosas</p> <p>d) El mapeo semántico</p> <p>e) El método de la palabra clave</p> <p>f) Actividades de <i>input/output</i></p> <p>3.2. Hipótesis de carga de implicación de la tarea</p> <p>3.3. Evaluación del vocabulario</p>

4.4.3.1. El tema de los Estilos de aprendizaje

Aunque la mayoría de los trabajos de la base documental dedica algunas líneas a los estilos de aprendizaje, algunos autores (Li *et al.*, 2009; Zarei y Khazaie, 2011; Alavinia y Farhady, 2012; Kritikou *et al.*, 2013) no dicen nada sobre ellos porque se centran en describir otras variables de su estudio y también porque quizás consideren que el constructo es lo suficientemente conocido como para tener que aclarar conceptos. Quienes tratan más aspectos

sobre los estilos de aprendizaje en su marco teórico son Kassaian (2007), Macedonia (2015) y Rastegar y Safari (2017).

4.4.3.1.1. Delimitación conceptual sobre los estilos

De los temas que exponemos a continuación, los que han despertado más interés entre los investigadores y, por tanto, los que podemos considerar centrales, han sido la definición del concepto *estilo de aprendizaje* y los tipos de estilos, de los que los perceptivos (y, en concreto, el visual y el auditivo) han sido los más recurrentes. En el otro extremo se sitúan las posturas contrarias a los estilos de aprendizaje, que han recibido una atención testimonial. Desde nuestro punto de vista, esto solo puede deberse a un sesgo en la selección bibliográfica, fruto de una intención deliberada de ocultar tales tesis.

a) Los estilos de aprendizaje como una dimensión de las diferencias individuales

Este tema supondría el punto de partida del *supramarco* teórico que proponemos, ya que los estilos de aprendizaje aparecen ubicados en un constructo teórico mayor, que es el de las diferencias individuales de los aprendices. Este asunto no ha suscitado el interés de los investigadores hasta fechas recientes, pues la primera obra de la base documental que lo tiene en cuenta (Guey y Chang) data del año 2014. Asimismo, dicho interés ha tenido un alcance reducido porque solo hay cinco trabajos que consideran esta cuestión (tabla 4.9). Un último rasgo es la variedad teórica sobre la que se sustenta el tema, ya que cada obra se apoya en una referencia bibliográfica distinta.

Tabla 4.9. Autores que adscriben los estilos de aprendizaje en las diferencias individuales

Base documental	Autores citados
Guey y Chang (2014)	Ehrman y Oxford (2003)
Al-Ahmadi (2016)	Sternberg y Grigorenko (2001)
Kazemi <i>et al.</i> (2016)	Ellis (2005)
Soltani y Rajabioon (2016)	Gunes (2004)
Zarei y Pourghasemian (2016)	Dörnyei (2005)

b) Diferencias entre los estilos de aprendizaje y otros constructos parecidos

Aquí recogemos las obras que diferencian los estilos de aprendizaje de otros constructos similares, como los estilos cognitivos. Esta distinción la hacen todos los autores de la tabla 4.10, excepto Niroomand y Rostampur (2014) y Rostampur y Niroomand (2014), que consideran que los estilos cognitivos y de aprendizaje son lo mismo. Aparte, Rastegar y

Safari (2017) también distinguen entre estilos, preferencias de aprendizaje y tipos de personalidad, como hace Cassidy (2004). Al igual que ocurría en el caso anterior, cada trabajo se basa en distintos autores para fundamentar su postura.

Tabla 4.10. Autores que diferencian los estilos de aprendizaje de constructos parecidos

Base documental	Autores citados
Kassaiian (2007)	Dörnyei y Skehan (2003)
Booth (2011)	Riding (1991)
Niroomand y Rostampur (2014)	Brown (1994) y Hansen-Strain (1984)
Rostampur y Niroomand (2014)	Messick (1984) y Brown (1994)
Al-Ahmadi (2016)	Slemmer (2002)
Rastegar y Safari (2017)	Mortimore (2003)

c) El concepto de *estilo de aprendizaje*

Este es el tema más recurrente en los marcos teóricos, ya que está presente en casi todos los trabajos (tabla 4.11); no obstante, llama la atención que en quince de ellos se definan sin recurrir a ninguna fuente. Entre los que sí lo hacen, predominan los que recurren a una única fuente sobre los que emplean dos o más. Al igual que en los casos anteriores, aquí también hay una gran variedad bibliográfica, con más de 25 autores diferentes. De ellos, los más citados son Dunn y Dunn (con publicaciones de distintas fechas), Keefe (1979 y 1988), Reid (1995) y Oxford (2003). Aunque las definiciones de estos autores tienen rasgos comunes, también presentan diferencias que impiden hablar de un concepto unívoco de los estilos de aprendizaje, con lo cual se vuelve a materializar la ausencia de consenso teórico en torno al constructo.

Tabla 4.11. Autores que definen el concepto estilo de aprendizaje

Base documental	Fuentes citadas
Farr (1971)	-
Garret (1992)	Keefe (1988) y Dunn y Dunn (1978)
Lee (1992)	Keefe (1979) y Barbe y Swassing (1979)
Pouwels (1992)	Smith y Renzulli (1984)
Koppelman (1999)	Dunn y Dunn (1993)
Gorevanova (2000)	Richards y Lockhart (1996)
Koppelman y Verna (2002)	Dunn y Dunn (1993)
Yeh y Wang (2003)	-
Bascome (2004)	Dunn y Dunn (1992)
Tight (2005, 2007 y 2010)	Kinsella (1995)
Kassaian (2007)	Keefe y Ferrell (1990)
Milton (2007)	-
Booth (2009, 2010, 2011, 2013 y 2014)	Das (1988)
Li et al. (2009)	-
Abdollahzadeh y Amiri-Vardani (2010)	-
Masera (2010)	Dunn y Dunn (s.f.)
Shen (2010)	Keefe (1979) y Felder y Henriques (1995)
Golaghaei (2011)	Dembo (2000) y Anastasi y Urbina (2005)
Wu (2011)	Reid (1995) y Henson y Eller (1993)
Zarei y Khazaie (2011)	-
Abdollahi y Tahriri (2012)	Reid (1995), Brown (2000), Celce-Murcia (2001); Oxford (2003)
Alavinia y Farhady (2012)	-
Zokaee et al. (2012)	Dunn y Dunn (1979)
Nezhad y Shokrpour (2012)	-
Kritikou et al. (2013)	-
Guey y Chang (2014)	-
Liu y Graeme (2014)	Oxford (2003)
Niroomand y Rostampour (2014)	-
Pourghasemian, Zarei y Jalali (2014)	Keefe (1979) y Felder y Henriques (1995)
Rostampour y Niroomand (2014)	Messick (1984) y Brown (1994)
Wu (2014)	Dunn y Dunn (1992), Reid (1995) y Henson y Eller (1999)
Chen y Wang (2015)	-
Kim (2015)	-
Macedonia (2015)	-
Padidar et al. (2015)	[Felder y Henriques, 1995]
Tayebi y Marefat (2015)	Dunn y Dunn (1979) y Cornett (1983)
Al-Ahmadi (2016)	Kinsella (1995), Reid (1987) y Habobi (2007)
Kazemi et al. (2016)	Reid (1987)
Siregar (2016)	Nunan (2002)
Soltani y Rajabioon (2016)	Brown (2000)
Yuliatin (2016)	Winkel (2005)
Zarei y Pourghasemian (2016)	Keefe (1979) y Pritchard (2009)
Oksatridywi (2017)	Oxford (2003) y Krätzig y Arbuthnott (2006)
Rassaei (2017)	Oxford (2003)
Rastegar y Safari (2017)	Kolb y Kolb (2005) y James y Gardner (1995)
Alduais (2018)	-

d) Dimensiones de los estilos de aprendizaje

Esta cuestión solo la abordan Gorevanova (2000), Kassaian (2007) y Rastegar y Safari (2017). Los dos primeros citan a Oxford y Anderson (1995), pero mientras Gorevanova presenta las seis dimensiones de estos autores (cognitiva, ejecutiva, afectiva, social,

fisiológica y conductista), Kassaian menciona los estilos pertenecientes a cada una de ellas (impulsivo/reflexivo, global/analítico, dependiente/independiente de campo, etc.), pero los expone como dimensiones. Por su parte, Rastegar y Safari (2017) se basan en Dörnyei (2005), que distingue tres dimensiones: personalidad, cognición y percepción sensorial.

e) Tipos de estilos de aprendizaje

Después del concepto *estilo de aprendizaje*, los tipos de estilos son el segundo tema más frecuente en las revisiones bibliográficas de la base documental. Como se puede observar en la tabla 4.12, son muy numerosos y variados los tipos de estilos; en concreto, son cerca de 40 propuestas tipológicas diferentes, entre las que hay varias obras de carácter recopilatorio (Coffield *et al.*, 2004; Pashler *et al.*, 2008; Romanelli *et al.*, 2009; Kaminska, 2014), que incluyen, a su vez, varios modelos de estilos de aprendizaje. Prácticamente, todos los autores mencionan más de una tipología de estilos de aprendizaje; en este sentido, Bascome (2004) y Al-Ahmadi (2016) son los que presentan más. En sus diferentes ediciones, los estilos de Reid (1995), y los de Kolb, Felder y Silverman y los de Oxford son los más repetidos.

Tabla 4.12. Tipos de estilos de la base documental

Base documental	Fuentes citadas
Gorevanova (2000)	Myers-Briggs (1986), Hermann (1989), Felder y Silverman (1996)
Bascome (2004)	Gregorc (1968), Hill (1971), Ramirez y Castaneda (1974), Reinert (1976), Canfield y Lafferty (1976), Kolb (1984), Hunt (1978), Letteri (1980), Keefe y Monk (1986), McCarthy (1987), Schmeck (1988), Dunn y Dunn (1992)
Tight (2005, 2007 y 2010)	Gregorc (1982), Keefe (1988), Kolb <i>et al.</i> (2001) y Riding (2002)
Kassaian (2007)	Ausubel (1968), Hill (1972), Dunn y Dunn (1989), Trayer (1991), Brown (1973)
Booth (2011)	Riding (1991) y Ehrmen y Leaver (2003)
Wu (2011)	Kolb (1984), Reid (1984), Felder y Silverman (1988), Oxford (1993), Kinsella (1993), Memletics (2003)
Liu y Graeme (2014)	Coffield <i>et al.</i> (2004)
Pourghasemian <i>et al.</i> (2014)	Reid (1995)
Wu (2014)	Kolb (1984), Reid (1984), Felder y Silverman (1988), O'Brien (1990), Oxford (1993), Kinsella (1993), Ely (1994), Memletics (2003)
Kim (2015)	Reid (1987)
Macedonia (2015)	Pashler <i>et al.</i> (2008), Romanelli <i>et al.</i> (2009), Kaminska (2014)
Padidar <i>et al.</i> (2015)	Nilson (2003), Ehrman y Oxford (1990), Dunn, Dunn y Price (1978), Leaver (1986), Ropo (1987)
Al-Ahmadi (2016)	Gregorc (1982), Kolb (1984), Reid (1984), Myers-Briggs (1986), Felder y Silverman (1988), la tipología de las 4 vías de Mill ¹²⁷ (s.f.), los hemisferios cerebrales, Putintseva (2006)
Zarei y Pourghasemian (2016)	Reid (1995)
Rassaei (2017)	Coffield <i>et al.</i> (2004) y Kozhevnikov, 2007)
Rastegar y Safari (2017)	Oxford (2001), Dörnyei (2005) y Brown (2007)

Los tipos de estilos que se configuran como más relevantes entre los autores son los perceptivos: visual, auditivo, táctil y cinestésico (tabla 4.13), de los que los dos primeros son los más comunes. En este caso también hay fuentes diversas o, como hace Tight (2005, 2007

¹²⁷ No hemos encontrado la fuente bibliográfica de este modelo.

y 2010), que (sin citar a nadie) simplemente afirma que los estilos perceptivos son los que aparecen en todos los modelos. Además de estos, al binomio dependiente/independiente de campo también se le atribuye un papel influyente. Sobre estos últimos, Nirooman y Rostampur (2014) presentan las dos posturas contrapuestas existentes en la bibliografía, ya que nombran tanto a los autores que consideran que el estilo independiente es mejor (Chapelle y Roberts, 1986) como a los que sostienen que el dependiente es el más beneficioso (Brown, 1987; Carter, 1988). En una línea parecida se sitúan Nezhad y Shokrpour (2012), pues consideran que el estilo independiente es más exitoso (Chapelle, 1995) pero reconocen que ambos son útiles (Tianjero y Paramo, 1998).

Tabla 4.13. Tipos de estilos más recurrentes de la base documental

Base documental	Fuentes citadas	Estilos
Yeh y Wnag (2003)	Kinsella (1995)	Perceptivos
Tight (2005, 2007 y 2010)	-	Perceptivos
Kassaian (2007)	Reid (1995 y Ehrmen (1996)	Visual y auditivo
Golaghaei (2011)	Witkin <i>et al.</i> (1962)	Dependiente/independiente de campo
Abdollahi y Tahriri (2012)	-	Visual y auditivo
Nezhad y Shokrpour (2012)	Witkin <i>et al.</i> (1977)	Dependiente/independiente de campo
Zokaei <i>et al.</i> (2012)	Oxford (1995) y Kinsella (1995)	Perceptivos
Liu y Graeme (2014)	-	Visual y auditivo
Rostampur y Niroomand (2014)	Witkin <i>et al.</i> (1971)	Dependiente/independiente de campo
Nirooman y Rostampur (2014)	Witkin (1977), Saurenman (1980), Chapelle y Roberts (1986), Brown (1987), Carter (1988)	Dependiente/independiente de campo
Chen y Wang (2015)	Chapelle y Green (1992)	Dependiente/independiente de campo
Macedonia (2015)	Fleming (2001)	Perceptivos
Tayebi y Maremat (2015)	Oxford (2001) y Dörnyei (2005)	Perceptivos
Kazemi <i>et al.</i> (2016)	Reid (1987)	Perceptivos
Yuliatin (2016)	Rose Collin y Nicholl (2002)	Perceptivos

f) Factores que influyen en los estilos de aprendizaje

Solo Lee (1992) y Soltani y Rajabioon (2016) han tratado este tema en sus correspondientes marcos teóricos. La primera se basa en Barbe y Swassing (1979) para afirmar que las modalidades perceptivas preferentes están determinadas por factores hereditarios (rasgos neurológicos), mientras que Soltani y Rajabioon (2016) indican que los estilos de aprendizaje dependen de la genética, de experiencias previas de aprendizaje, de la cultura y de la sociedad (Gunes, 2004).

g) Cuestionamiento del constructo de los estilos de aprendizaje

Este tema ha tenido una exigua presencia en la bibliografía, pues solo está presente en cuatro trabajos (Kassaian, 2007; Liu y Graeme, 2014; Macedonia, 2015; Alduais, 2018). El

primero de ellos cita a Curry (19990), Stahl (2002) y Coffield *et al.* (2004) para indicar que existen dudas sobre la evidencia empírica de los estilos de aprendizaje. Liu y Graeme (2014) sugieren que se opte por la enseñanza mediante la modalidad dual hasta que se encuentren más evidencias acerca de los beneficios de una enseñanza basada en los estilos. Por su parte, Alduais (2018) se remonta a Fleming (1995) para afirmar que las teorías de los estilos de aprendizaje son discutibles. Pero de todos estos autores, es Manuela Macedonia (2015) quien manifiesta la oposición más fundamentada sobre el tema. Para ella, la existencia de los estilos de aprendizaje exigiría que estos tuviesen una fundamentación neurológica, lo cual implicaría que una zona del cerebro (o determinadas conexiones sinápticas) seleccionaran y procesaran la información mejor que otras regiones, convirtiéndose así en una región dominante sobre las demás, pero no hay evidencias de que esto sea así. Concluye indicando que los estilos pertenecerían al terreno de la pseudociencia, ya que no se ha probado su existencia empíricamente (Rogowsky *et al.*, 2015). A pesar de ello, existe una opinión generalizada no solo que cree en ellos sino también en los beneficios que reportan al proceso de aprendizaje.

4.4.3.1.2. Estilos de aprendizaje y enseñanza de L2

Bajo este epígrafe se engloban diversos temas que han sido recurrentes en la bibliografía, como la hipótesis del ajuste o del buen aprendiz, entre otros, y que describiremos a continuación. No obstante, también hay autores que exponen esta cuestión de manera genérica, sin ahondar en tales temas, como Kassaian (2007) y Shen (2010). El primero se basa en Celce-Murcia (2001) para reconocer los estilos como uno de los factores que determinan cómo se aprende una L2. Por su parte, Shen (2010) indica que los estilos condicionan la preferencia por determinadas actividades (Reid, 1995; Kinsella, 1995; Ehrman y Oxford, 1990).

a) La hipótesis del ajuste

No se puede identificar una tendencia mayoritaria entre las obras que tratan este tema, ya que en torno a la mitad de ellas solo expone los beneficios de la hipótesis del ajuste, mientras que la otra mitad incluye, además, posturas contrarias. La primera línea la encontramos en Kassaian (2007), Kim (2015), Tayebi y Marefat (2015) y Rastegar y Safari (2017), que se basan en autores diferentes para justificar dicha hipótesis (tabla 4.14).

Tabla 4.14. Autores que sostienen la hipótesis del ajuste

Base documental	Fuentes citadas
Kassaian (2007)	Lovelace (2005)
Kim (2015)	Kirby <i>et al.</i> (1988)
Tayebi y Marefat (2015)	Dunn y Dunn (1979)
Rastegar y Safari (2017)	Naimie et al 2010; (Tuan 2011)

En cuanto a la línea de trabajo que también toma en consideración las voces discordantes en torno a la hipótesis del ajuste, Wu (2014) menciona tanto a autores que están a favor de ella (Ford y Chen, 2001; Omrod, 2008) como en contra (Constantinidou y Baker, 2002; Massa y Mayer, 2006). Macedonia (2015) indica que a pesar de que determinados autores (Romanelli *et al.*, 2009) insisten en que lo mejor es presentar el léxico mediante modalidades distintas para llegar a todos los alumnos, los profesores continúan insistiendo en la enseñanza individualizada adaptada a los estilos. Por último, Rassaei (2017) presenta estudios en los que se exponen las ventajas de la hipótesis del ajuste (Othman y Amiruddin, 2010; Peacock 2001; Lovelace 2005), así como los beneficios de la hipótesis del desajuste (Rohrer y Pashler, 2012).

b) La hipótesis del buen aprendiz

A diferencia del anterior, en este tema sí se aprecia un consenso más amplio, ya que en cinco de las seis obras se muestran posturas favorables (tabla 4.15): hay relaciones entre el estilo de aprendizaje y el éxito académico (Pourghasemian *et al.*, 2014; Rostampur y Niroomand, 2014; Zarei y Pourghasemian, 2016), los estilos pueden ser predictores de la adquisición de una L2 (Shen, 2010) y el buen aprendiz se beneficia de un estilo de aprendizaje que emplea estrategias demandadas por la tarea (Padidar *et al.*, 2015). Frente a esto, tan solo Soltani y Rajabioon (2016) indican que no hay estilos mejores que otros, para lo cual se basan en Carbo (1981).

Tabla 4.15. Autores que sostienen la hipótesis del buen aprendiz

Base documental	Fuentes citadas
Pourghasemian <i>et al.</i> (2014)	Zhenhui (2001), Matthews (1996), Carbo (1983), Collinson (2000)
Rostampur y Niroomand (2014)	Stansfield y Hansen (1983)
Padidar <i>et al.</i>(2015)	Oxford (1990)
Zarei y Pourghasemian (2016)	Zhenhui (2001), Matthews (1996), Kinsella (1995), Carbo (1983), Collinson (2000)
Shen (2010)	Ehrman (1999), Ely (1995), Kinsella (1995), Carbo (1983)

c) El conocimiento de los estilos de aprendizaje por parte de los agentes implicados

Dos posturas complementarias se dan cita en este punto. Por una parte, la de quienes defienden que los profesores deben conocer los estilos de aprendizaje de sus alumnos para que mejore el rendimiento de estos, como Abdollahi y Tahriri (2012) y Al-Ahmadi (2016), para lo cual se basan en Putintseva (2006) y Robotham (1999), respectivamente. Y, por otra parte, la de otros autores que atribuyen a los alumnos los beneficios académicos de ser conscientes de sus estilos, como Tayebi y Marefat (2015) y Oksatridywi (2017), que citan a Reid (1987 y 2005, respectivamente).

Muy relacionada con este tema está la cuestión de los instrumentos empleados para identificar los estilos, sobre la que existen diferentes aportaciones. La primera de ellas es la de Milton (2007), que apuesta por utilizar test de aptitud (Meara, Milton y Lorenzo-Dus, 2001). Abdollahzadeh y Amiri-Vardani (2010) indican que no basta con la observación para identificar los estilos, sino que se necesitan instrumentos fiables (Beatey, 1986). Por su parte, Liu y Graeme (2014) dicen que los estilos solo se pueden identificar con un instrumento que sea sensible al tiempo (Leveridge y Yang, 2013; Juffs y Harrington, 2011). Finalmente, Macedonia (2015) llama la atención sobre el hecho de que se ha puesto en tela de juicio la idoneidad de los autoinformes para identificar los estilos (Paulhus y Vazire, 2007; Vazire y Solomon, 2015).

4.4.3.2. La competencia léxica

Aunque hemos denominado así este bloque temático, solo un autor habla de competencia léxica, frente a los demás, que se refieren al léxico o al vocabulario. En cualquier caso, para el propósito que perseguimos nos sirven como expresiones equivalentes. En comparación con los estilos de aprendizaje, son más numerosos los autores que no dicen nada en su marco teórico sobre el léxico (Farr, 1971; Garret, 1992; Li *et al.*, 2009; Wu, 2011; Zarei y Khazaie, 2011; Alavinia y Farhady, 2012; Kritikou *et al.*, 2013; Wu, 2014; Oksatridywi, 2017). En el otro extremo están quienes abundan en el tema: Lee (1992), Booth (2011) y Al-Ahmadi (2016).

4.4.3.2.1. Delimitación conceptual sobre el léxico

Aunque son pocos los autores de la base documental que se detienen en clarificar conceptos relacionados con el léxico, quienes lo hacen se centran principalmente en el *conocimiento léxico* y en alguno de sus factores constitutivos. Puesto que las fuentes

bibliográficas son diversas, los fundamentos teóricos se caracterizan por su heterogeneidad, al igual que ocurría con los estilos de aprendizaje.

a) Los conceptos *vocabulario* y *competencia léxica*

Solo encontramos una obra (Lee, 1992) en la que se presenta el concepto *competencia léxica*, y se hace a través de la propuesta de Harley (1990), para quien se trata de un componente gramatical. En cambio, sobre el vocabulario hay más definiciones, pues Yuliatin (2016) expone la aportación de Hiebert y Kamil (2005), a la que Al-Ahmadi (2016) añade, además, la de Richards y Schmidt (2002) y la de Ravitch (2007). Aunque la mayoría de los autores no considera necesario delimitar el concepto de *vocabulario*, no son pocos los que lo presentan como el componente esencial de la lengua, sin el que la comprensión, la comunicación exitosa o la competencia comunicativa serían posibles (tabla 4.16).

Tabla 4.16. Autores que sostienen la preeminencia del vocabulario como componente lingüístico

Base documental	Fuentes citadas
Koppelman (1999)	Davis (1994)
Kassaian (2007)	Meara (1995)
Abdollahzadeh y Amiri-Vardani (2010)	Seal (1991)
Niroomand y Rostampour (2014)	Read (2002) y Wilkins (1972)
Padidar et al. (2015)	Milton (2009)
Al-Ahmadi (2016)	Willis y Ohashi (2012)
Soltani y Rajabioon (2016)	Schmitt (2008)
Rastegar y Safari (2017)	Nation (2001) y Folse (2008)

b) Tipos de vocabulario

Los pocos autores que abordan esta cuestión muestran una gran diversidad teórica en sus planteamientos, ya que cada uno se basa en distintas fuentes. Así, Golaghaei (2011), aparte de la clásica diferencia entre vocabulario activo y pasivo (Palmberg, 1987), distingue entre vocabulario activo oral, vocabulario escrito y vocabulario potencial (Shaw y Date, 1986). Al-Ahmadi (2016) establece los siguientes tipos: oral, impreso, receptivo y productivo (Hiebert y Kamil, 2005). Por último, para Siregar (2016), el tipo de vocabulario está determinado por las unidades que lo componen: nombres, pronombres, verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones y conjunciones (Thornbury, 2002).

c) El conocimiento léxico

Aunque hay distintos planteamientos sobre este punto, la mayoría de los autores que lo trata (Al-Ahmadi, 2016; Soltani y Rajabioon, 2016; Rastegar y Safari, 2017) coincide en que conocer una unidad léxica exige conocer su significado, su forma y uso (Nation, 2001). Aparte de esta coincidencia en la definición del concepto *conocimiento léxico*, existen más aportaciones. Así, Rastegar y Safari (2017) añaden la postura de Laufer y Girsai (2008), que incluye la relación entre forma y significado. Al-Ahmadi (2016) expone las propuestas de Webb (2005) y Min (2013). Para el primero, el conocimiento léxico se compone de la ortografía, la sintaxis, la asociación, la función gramatical, el significado y la forma de la expresión léxica, mientras que para Min (2013) se compone del significado, la pronunciación y la ortografía. Booth (2011) se refiere al grado de *familiaridad* (Melka, 1997; Laufer, 1990) que se ha empleado a menudo para definir el conocimiento léxico. Para Golaghaei (2011), es un *continuum* de diversos niveles y dimensiones de conocimiento (Hatch y Brown, 1995; Laufer y Paribakht, 1998).

Aparte de estas definiciones del concepto, otros autores han tratado diversas cuestiones relacionadas con el tema, que exponemos a continuación: el conocimiento activo y pasivo del léxico, la profundidad y amplitud del conocimiento léxico, la riqueza, la diversidad, la frecuencia y la retención del léxico.

Sobre el conocimiento activo y pasivo del léxico, solo están los trabajos de Booth (2011) y Kim (2015). El primero presenta las propuestas de Nation (2001) y Laufer (1998), mientras que la segunda expone los trabajos de Waring (1997), Schneider *et al.* (2002) y Mondria y Wiersma (2004). Además, también habla de la recuperación activa y el reconocimiento activo sugeridos por Schmitt (2010).

En cuanto a la profundidad y amplitud del conocimiento léxico, Lee (1992) y Booth (2011) investigan sobre el primer tema, mientras que Golaghaei (2011) y Rostampour y Niroomand (2014) lo hacen sobre el segundo. Tanto Lee (1992) como Booth (2011) recurren a Craik y Lockhart (1972) para indicar que la información que se procesa más profundamente se recuerda por más tiempo, de modo que la profundidad del conocimiento léxico es un factor crucial en el aprendizaje de una lengua. Además, Booth (2011) incorpora los componentes de la profundidad de Laufer (1998) y Read (2004): precisión del significado, conocimiento integral de la palabra y conocimiento de su red de relaciones léxicas. Por lo que respecta a la

amplitud, existe consenso entre Golaghaei (2011) y Rostampour y Niroomand (2014) ya que exponen en sus obras la propuesta de Nation (1983 y 1990, respectivamente).

Los estudios sobre la riqueza, la diversidad, la frecuencia y la retención léxica son menos numerosos. Prueba de ello es que Booth (2011) es el único que analiza la riqueza y la diversidad. En el primer caso recurre a Meara y Bell (2001) y, en el segundo, a Guiraud (1954), además de explicar el *parámetro D* de Malvern *et al.* (2004) mediante el que se mide la diversidad léxica. Asimismo, la única referencia sobre retención léxica la encontramos en Bascome (2004), que la define, siguiendo a Hawkins (1989), como la habilidad para recordar el vocabulario sin estudiar. La frecuencia léxica es el aspecto que parece suscitar más interés, pues en la bibliografía documentamos tres modelos: Milton (2007) expone el de Palmer (1917); Booth (2011), el de Milton (2007) y el de Laufer (1997); y Soltani y Rajabioon (2016), el de Nunan (2003).

d) Los perfiles léxicos

Desde un punto de vista teórico, todos los elementos anteriores contribuirían a configurar el perfil léxico de los hablantes; sin embargo, en la base documental solo se ha tenido en cuenta uno de estos elementos (la frecuencia léxica), aspecto investigado por Booth (2011). Para ello, se basa en Laufer y Nation (1995), y también en Morris y Cobb (2004), para quienes los perfiles léxicos pueden ser indicativos del rendimiento académico.

4.4.3.2.2. Aprendizaje del vocabulario

Un aspecto en el que hay coincidencia en varias obras es el de considerar el vocabulario como la pieza clave del aprendizaje de lenguas (tabla 4.17); sin embargo, solo encontramos definiciones de *aprendizaje del vocabulario* en un autor (Al-Ahmadi, 2016), que lo define como "the addition of new vocabulary, meanings, sounds, spellings and concepts" (p. 63), para lo cual se basa en estos autores:

- Siriwan (2007, p. 19): "a collection or the total stock of words in a language that are used in particular contexts";
- Takac (2008, p. 16): "the acquisition of memorized sequences of lexical items that serve as a pattern on the basis of which the learner creates new sequences";
- Hoshino (2010, p. 303): "correctly recalling the translation or meaning of L2 target words".

Tabla 4.17. Autores que sostienen la importancia del aprendizaje del vocabulario

Base documental	Fuentes citadas
Tayebi y Marefat (2015)	Laufer (1997) y Wilkins (1972)
Kazemi <i>et al.</i> (2016)	Thai Mai (2007) y Padidar <i>et al.</i> (2015)
Siregar (2016)	Johnson (2008)
Rostampour y Niroomand (2014)	-
Chen y Wang (2015)	Beck <i>et al.</i> (2002)
Kim (2015)	Nation (1990), Schmitt (2010), Hudson (2007) y Wilkins (1972)

a) Aprendizaje incidental/expreso

Abdollahzadeh y Amiri-Vardani (2010) exponen las posturas al respecto (Schmidt, 2000; Margosein *et al.*, 1982) sin posicionarse sobre ninguna de ellas. Sin embargo, Rassaei (2007) y Kim (2015) se basan, respectivamente, en Hulstijn (2001) y Grabe (1991) para apostar por el aprendizaje incidental del vocabulario adquirido durante la lectura. Tight (2005), que explica primero el aprendizaje incidental (Lafford *et al.*, 2003), se inclina finalmente por la necesidad del aprendizaje expreso (Nation, 2001).

b) Estrategias de aprendizaje del vocabulario

En la base documental se mencionan varias taxonomías sobre estrategias de aprendizaje. Las más recurrentes son las de Schmitt (1997 y 2000) y la de Oxford (1990). La propuesta de Schmitt de 1997 la exponen Zokaei *et al.* (2012) y Nezhad y Shokrpour (2012), y la del año 2000 está en Tight (2005). La clasificación de Oxford (1990) aparece en Zokaei *et al.* (2012) y en Padidar *et al.* (2015). Gorevanova (2000) también tiene en cuenta las taxonomías de Ellis (1994) y de Wen y Johnson (1997). Por otro lado, Zokaei *et al.* (2012) indican que no se ha llegado a resultados concluyentes sobre los vínculos entre las estrategias de aprendizaje del vocabulario y el grado de adquisición del mismo (Oxford y Nyikos, 1989; Ehrman y Oxford, 1990).

Aparte de estas clasificaciones generales, también hay trabajos que tienen en cuenta estrategias concretas, como la inferencia léxica (Shen, 2010; Pourghasemian *et al.*, 2014; Zarei y Pourghasemian, 2016), la hipótesis del conocimiento (Lee, 1992 y Koppelman, 1999) y el aprendizaje contextualizado frente al memorístico (Kassaian, 2007; Tayebi y Marefat, 2015; Rastegar y Safari, 2017).

En cuanto a la inferencia léxica, Shen (2010), Pourghasemian *et al.* (2014) y Zarei y Pourghasemian (2016) consideran que esta estrategia es esencial para acceder al

significado de palabras desconocidas. El primero se basa en Buikema y Graves (1993) y Read (2000), y los otros, en Oxford (1990) y Schmitt y Zimmerman (2002). Zarei y Pourghasemian (2016) también mencionan los elementos que influyen en la inferencia: el perfil de lectura del lector, los tipos de tareas de lectura y los tipos de pistas textuales (Levine y Reves, 1998; Shen, 2010; Frantzen, 2003).

Para explicar la hipótesis del conocimiento, Lee (1992) y Koppelman (1999) citan a los autores de la misma (Anderson y Freebody, 1981 y 1983, respectivamente), que sostienen que el vocabulario debe aprenderse en un contexto de aprendizaje de nuevos conceptos para que los términos puedan relacionarse con el conocimiento previo.

Por último, sobre la dicotomía entre el aprendizaje contextualizado o memorístico, no se observa predominio de ninguna de estas opciones. Por un lado, para Kassaian (2007), las estrategias de memoria son las mejores para aprender palabras no familiares; y para Tayebi y Marefat (2015), la memorización permite aprender muchas palabras en poco tiempo (Fitzpatrick, Al-Qarni y Meara, 2008; Milton, 2009), con lo cual es mejor que el aprendizaje contextual (Laufer y Shmueli, 1997). Por otro lado, Rastegar y Safari (2017) consideran que el vocabulario que se aprende descontextualizado se olvida pronto (Oxford y Acarcelle, 1994) pero es adecuado para niveles iniciales. A diferencia de estos posicionamientos marcados, Lee (1992) expone ambas posturas: según Nation (1983) se retienen mejor los pares de palabras en listas mediante repetición, y según Rivers (1981), el vocabulario se aprende mejor en contexto.

c) El desarrollo léxico

Todos los autores que tratan el desarrollo léxico en su marco teórico coinciden en proporcionar una definición al respecto pero difieren en las fuentes a las que recurren. Así, Booth (2011) emplea la metáfora de Rutherford (1987) del “organismo vivo” que se va regenerando para ganar en complejidad. Por su parte, Liu y Graeme (2014) se valen de las propuestas de Han y Chen (2010) y de Webb y Chan (2012) para su definición de *desarrollo léxico*: “improved accuracy in recognizing Word form (orthography) and the ability to map this onto corresponding meaning” (Liu y Graeme, 2014, p. 686). Por último, Al-Ahmadi (2016) recoge dos definiciones: “the knowledge of stored information about the meanings and pronunciations of words necessary for communication” (Antunez, 2002, p. 13) y “learning more and more words” (Ybarra, 2013, p. 43).

Aparte de estas delimitaciones conceptuales, Booth (2011) también explica cómo es dicho desarrollo léxico. Basándose en McLaughlin (1987), indica que se trata de un proceso inductivo. El vocabulario no se aprende de forma sistemática pasando de un nivel de frecuencias a otro (Schmitt y Meara, 1997) por lo que la adquisición del léxico no es lineal (Meara, 2004), ya que con el tiempo los estudiantes tienden a rehusar las palabras más frecuentes (Laufer, 1995).

4.4.3.2.3. Enseñanza del vocabulario

Aunque Gorevanova (2000) sostiene que en las aulas no se presta mucha atención a la enseñanza del vocabulario y Nezhad y Shokrpour (2012) indican que existen pocas investigaciones al respecto (Read, 2004), coinciden en que el método comunicativo está cambiando el panorama (Nation, 1990; Lewis, 1993). En este sentido, para Abdollahi y Tahriri (2012) y Zokaee *et al.* (2012), la enseñanza del vocabulario es una parte esencial en el aprendizaje de cualquier lengua, como afirman los autores en los que se basan (Nation, 1995 y Zimmerman, 1998, respectivamente).

Un ejemplo de ello son los estudios que hay sobre la materia. En este sentido, Masera (2010) presenta las investigaciones de Bascome (2004) y Perna (2007) acerca de los efectos de la enseñanza tradicional frente al método de respuesta física total. Abdollahi y Tahriri (2012) exponen el trabajo de Dobinson (2006) sobre las razones que llevan a los estudiantes a aprender determinadas palabras en clase. Thi-Mai (2007) estudia el impacto de la inferencia léxica y el empleo del diccionario en el aprendizaje y retención del vocabulario.

El tema al que los autores han dedicado más espacio en su marco teórico ha sido el de las técnicas de enseñanza del vocabulario. Lo han hecho de dos maneras: o bien han presentado una descripción general basándose en determinados autores, o bien se han centrado en algunas estrategias concretas. Además de este tema predominante, también han encontrado hueco la hipótesis de carga de implicación de la tarea (Laufer y Hulstijn, 2001) y la evaluación del léxico (Laufer *et al.*, 2004), que aparecen en los marcos teóricos de Kim (2015) y Tight (2005), respectivamente.

Centrándonos en la cuestión más investigada, los autores que se limitan a enumerar estrategias de enseñanza sin pronunciarse sobre ninguna en particular son Abdollahzadeh y Amiri-Vardani (2010), Al-Ahmadi (2016) y Rastegar y Safari (2017). Los primeros mencionan los tres tipos de instrucción sugeridos por Bleckley (2006): definición de

términos, pistas contextuales y mapeo semántico. Al-Ahmadi (2016) expone tanto las técnicas propuestas por Lajoee y Barimani (2013), que consisten en el mapeo semántico, los juegos de roles, los mapas conceptuales, los emparejamientos, la búsqueda en el diccionario y el empleo del contexto, como las que proponen Saz, Lin y Eskenazi (2015): interacciones en el aula, los juegos, la visualización de palabras, el empleo del contexto, las listas para memorizar, el *input* y el *output* significativos, las tareas comunicativas y la traducción. Por último, Rastegar y Safari (2017) exponen las estrategias sugeridas por Schmitt (2008): el método de la palabra clave, la escritura de frases y el *output* significativo, esta última basada en la hipótesis de Swain (1985).

Ante esta diversidad de técnicas, Abdollahzadeh y Amiri-Vardani (2010) mencionan el estudio de Carter y Nunan (2001), en el que se preguntan cuál es la manera óptima de enseñar el vocabulario, y lo ponen en relación con el debate metodológico planteado por Baumann y Kame'enui (1991) entre fertilidad (técnicas de instrucción directa) y futilidad (aprendizaje incidental). Ante este hecho, Alduais (2018) indica que hay controversia sobre los métodos más efectivos para enseñar el léxico (Alduais, 2012).

A pesar de ello, y como hemos dicho antes, no son pocos los autores que muestran su preferencia por algunas técnicas en concreto: las pistas contextuales (Koppelman, 1999; Koppelman y Verna, 2002; Guey y Chang, 2014; Zarei y Pourghasemian, 2016), las glosas (Rassaei, 2007), el mapeo semántico (Abdollahzadeh y Amiri-Vardani, 2010), el método de la palabra clave (Guey y Chang, 2014), el código dual (Lee, 1992; Yeh y Wang, 2003; Macedonia, 2015) y las actividades de *input/output* (Tight, 2005; Rastegar y Safari, 2017).

La técnica sobre la que hay más investigaciones es la de las pistas contextuales. Para Koppelman (1999), Koppelman y Verna (2002) y Guey y Chang (2014), son el medio más eficaz para enseñar vocabulario. El primero se basa en Heimlich y Pittleman (1986); los segundos, en Madison, Carroll y Drum (1982); y los últimos, en Schmitt (1995). Como contrapunto de esta postura están Zarei y Pourghasemian (2016), que consideran que las pistas contextuales tienen una eficacia limitada (Nation, 2000).

Menos interés han suscitado las glosas, el mapeo semántico y el método de la palabra clave, ya que cada una de estas técnicas solo ha sido investigada por un autor. Sobre las glosas, Rassaei (2007) indica que son más ventajosas para el aprendizaje incidental (Qian, 2004; Yoshii, 2006). Por su parte, Abdollahzadeh y Amiri-Vardani (2010) se basan en

Barcroft (2004) para optar por el mapeo semántico. Por último, Guey y Chang (2014) se inclinan por el método de la palabra clave y citan a su autor (Robert Gagne, 1978).

Sobre la hipótesis del código dual de Paivio (1971) hay consenso, pues todos los autores que lo mencionan en su marco teórico son favorables a él, aunque lo hagan a partir de fuentes bibliográficas distintas (tabla 4.18). Solo Lee (1992) manifiesta alguna reserva cuando indica que cualquier tipo de ayuda visual no es igual de efectiva (Dwyer, 1978). A pesar de ello, Macedonia (2015) destaca el estudio de Takashima *et al.* (2014) porque proporciona evidencias empíricas de que el enriquecimiento de la información verbal es clave para la retención léxica.

A diferencia del código dual, existen posturas enfrentadas sobre las actividades de *input/output*. Por un lado, Tight (2005) sugiere que se necesita una cantidad de *input* comprensible para entender las palabras nuevas (Schmitt, 2000 y Nation, 2001). Pero, por otra parte, Rastegar y Safari (2017) consideran que las estrategias de *output* son más eficaces (Winke y Abbuhl, 2007).

Tabla 4.18. Autores partidarios del código dual

Base documental	Fuentes citadas
Lee (1992)	Paivio (1971)
Yeh y Wang (2003)	Davis (1989), Chun y Plass (1993), Later <i>et al.</i> (1999)
Macedonia (2015)	Paivio y Csapo (1969), Curran y Doyle (2011), Hockley y Bancroft (2011), Bisson <i>et al.</i> (2014) Takashima <i>et al.</i> (2014)

4.4.3.3. Relaciones entre estilos de aprendizaje y competencia léxica¹²⁸

Puesto que todas las obras que estamos analizando abordan los posibles vínculos existentes entre los estilos de aprendizaje y la adquisición del léxico, este apartado debería figurar en los marcos teóricos de todos los trabajos; sin embargo, solo está presente en siete

¹²⁸ Varias de las obras que citan aquí los autores de la base documental no han aparecido en ninguna de las bases de datos durante la fase de búsqueda bibliográfica. Esto se debe a que las palabras clave que establecimos como criterios de búsqueda no figuran en los títulos de tales trabajos. Al constatar estas ausencias, hemos optado por no incluirlas en la base documental, ya que supondría subvertir la metodología de la revisión sistemática. En cualquier caso, este hecho ejemplifica, por un lado, que ni siquiera un método tan exhaustivo como la revisión sistematizada está exento de excluir alguna obra y, por otro, la necesidad de mejorar el método mediante otras técnicas como la *búsqueda de referencia citada*. Esto nos habría permitido localizar las obras que no hemos encontrado en ninguna base de datos.

de ellos (Tight, 2010; Booth, 2011; Abdollahi y Tahriri, 2012; Pourghasemian *et al.*, 2014; Kazemi *et al.*, 2016; Zarei y Pourghasemian, 2016; Rastegar y Safari, 2017).

El autor que presenta una revisión más exhaustiva sobre el tema es Tight (2010), pues describe las investigaciones de Farr (1971), Garrett (1992), Koppelman (1999), Bascome (2004) y Tight (2005). También es bastante detallado el panorama que presentan Kazemi *et al.* (2016) al citar cuatro trabajos (Kassaian 2007; Kafipour *et al.*, 2011; Abdollahi y Tahriri 2012; Padidar *et al.*, 2015).

Booth (2011) y Abdollahi y Tahriri (2012) buscan conexiones entre los estilos de aprendizaje y las variables léxicas en las que se centran. Así, el primero, que investiga los perfiles léxicos, se basa en Milton (2007) para considerar tales perfiles indicativos de los estilos de aprendizaje, pues en función de aquellos se tenderá a ser más memorístico o más analítico. Por su parte, Abdollahi y Tahriri (2012), que estudian la recuperación del vocabulario, mencionan los trabajos de Kassaian (2007) y Zarei y Khazaie (2011). El primero observa que los aprendices con estilo visual recuperan el léxico mejor que quienes presentan un estilo auditivo. Los segundos comprueban que los alumnos con estilos verbal y visual recuperan mejor el vocabulario cuando se les presenta en su modalidad respectiva.

Pourghasemian *et al.* (2014) y Zarei y Pourghasemian (2016) se centran en el mismo asunto, que es la inferencia léxica como estrategia para aprender vocabulario. Los primeros exponen los trabajos de Hue y Nation (2000) y Laufer (1997), y los segundos, los de Peacock (2001) y Shen (2010).

Por último, Rastegar y Safari (2017) tienen en cuenta tres tendencias diferentes. La primera considera que existen vínculos entre los estilos y el aprendizaje del vocabulario (Gu, 2003; Oxford y Crookall, 1989). La segunda llega a conclusiones opuestas, es decir, que no hay ninguna relación entre los estilos y el léxico (Yeh y Wang, 2003). La última analiza las conexiones entre la enseñanza del vocabulario basada en el *output* y los estilos (Izumi 1999; Kitajima 2001).

4.4.4. LOS OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA BASE DOCUMENTAL

Si bien todos los trabajos hacen explícitos sus objetivos, no ocurre lo mismo con las hipótesis de investigación; no obstante, resulta sencillo deducirlas mediante la exposición de

los autores. Aunque muchos de los estudios cuentan con varios objetivos y plantean más de una hipótesis, solo hemos tenido en cuenta los que se refieren a las relaciones existentes entre los estilos de aprendizaje y el léxico (tabla 4.19). En el caso de las hipótesis, las hemos reducido atendiendo a las similitudes que presentan para ofrecer una visión más simplificada al respecto. Como consecuencia de ello, hemos identificado las siguientes:

H₀: los estilos de aprendizaje no existen;

H₁: la adquisición del vocabulario mejora cuando su enseñanza se adapta a los estilos de aprendizaje de los alumnos (hipótesis del ajuste);

H₂: existe algún tipo de relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica;

H₃: hay estilos de aprendizaje que son mejores que otros para desarrollar la competencia léxica (hipótesis del buen aprendiz);

H₄: el conocimiento de los estilos de aprendizaje por parte de alumnos y profesores incide de manera positiva en el desarrollo de la competencia léxica;

H₅: los estilos de aprendizaje pueden afectar a la validez de los test de conocimiento léxico;

H₆: existe algún tipo de relación entre los estilos de aprendizaje tenidos en cuenta para enseñar el vocabulario y la forma de evaluarlo.

La primera de las hipótesis es la única negativa, y solo está presente en el trabajo de Macedonia (2015), con lo cual se constata que las posturas contrarias a la existencia de los estilos de aprendizaje no han tenido ningún recorrido. Las dos siguientes (H₁ y H₂) son las mayoritarias y han constituido las dos tendencias principales de investigación. Las restantes tienen una presencia mucho menor. Así, la H₃ está presente en los estudios de Abdollahzadeh y Amiri-Vardani (2010), Tayebi y Marefat (2015), Yuliatin (2016) y Oksattridywi (2017); la H₄ la toman en consideración Farr (1971) y Soltani y Rajabioon (2016); y las dos últimas solo las plantean Milton (2007) y Farr (1971), respectivamente

Tabla 4.19. Objetivos e hipótesis de la base documental

Autores	Objetivos	Hipótesis
Farr (1971)	Determinar si hay relación entre los EA empleados para presentar el vocabulario y para evaluarlo.	H ₆
Garret (1992)	Determinar si el aprendizaje del vocabulario es más eficiente cuando se adapta a los EA preferidos o no preferidos por los estudiantes.	H ₁
Lee (1992)	Determinar si tres recursos didácticos (traducción, dibujos y combinación de ambos) propician un mejor aprendizaje del vocabulario según los EA.	H ₁
Pouwels (1992)	Determinar si los estudiantes con distintos EA obtienen diferentes puntuaciones en test de vocabulario en función de la ayuda visual proporcionada (texto, imagen o combinación de las dos).	H ₁
Koppelman (1999)	Comprobar si la enseñanza adaptada a los EA es más eficiente que la metodología tradicional.	H ₁
Gorevanova (2000)	Comprobar si existen relaciones entre los EA, las estrategias de aprendizaje y la amplitud léxica.	H ₂
Koppelman y Verna (2002)	Determinar si el rendimiento léxico es mejor cuando la enseñanza del vocabulario se adapta a los EA frente a la metodología tradicional.	H ₁
Yeh y Wang (2003)	Determinar si los estudiantes con determinados EA perceptivos se benefician más de algún tipo de anotación de vocabulario (solo texto, texto e imagen, o texto, imagen y sonido).	H ₁
Bascome (2004)	Examinar el efecto que producen los recursos auditivos, visuales, táctiles y cinestésicos en la retención del vocabulario a corto y largo plazos.	H ₁
Tight (2005)	Determinar si existen diferencias en el aprendizaje y retención del vocabulario en función de los EA perceptivos de los estudiantes.	H ₁
Tight (2007)	Determinar si la enseñanza del vocabulario más efectiva es la adaptada a los EA, la que se acomoda a los EA menos preferidos o aun sistema mixto.	H ₁
Tight (2010)	Determinar el tipo de ayuda (visual o auditiva) que permite a los estudiantes retener el vocabulario por más tiempo.	H ₁
Kassaian (2007)	Determinar si los EA de los estudiantes pueden afectar a la validez de los test de conocimiento léxico.	H ₅
Milton (2007)	Determinar si los perfiles léxicos de estudiantes analíticos y memorísticos son diferentes.	H ₂
Booth (2009)	Determinar el mecanismo fisiológico subyacente a los EA visual y auditivo para el aprendizaje del vocabulario mediante imágenes de resonancia magnética funcional.	H ₂
Li et al. (2009)	Determinar si los EA influyen en la variabilidad de los perfiles léxicos de hablantes nativos y no nativos.	H ₂
Booth (2010)	Determinar el enfoque de enseñanza más beneficioso para el aprendizaje del vocabulario: tradicional, adaptado a los EA o mediante pizarra digital.	H ₁
Masera (2010)	Determinar si los EA influyen en la inferencia léxica.	H ₂
Shen (2010)	Comprobar si los estudiantes con determinados EA se pueden beneficiar de una instrucción explícita del léxico.	H ₁
Booth (2011)	Determinar las relaciones existentes entre los EA y el perfil léxico.	H ₂
Golaghaci (2011)	Determinar si los EA dependiente e independiente de campo inciden en el conocimiento activo y pasivo del vocabulario.	H ₂
Wu (2011)	Comprobar si el aprendizaje autónomo del vocabulario mejora mediante itinerarios asistidos por ordenador adaptados a cada EA.	H ₁
Zarei y Khazaie (2011)	Determinar si estudiantes con habilidades verbales y visuales diferentes aprenden el vocabulario de manera distinta mediante diversas modalidades de presentación (imágenes, texto y sin anotación).	H ₁
Abdollahi y Tahriri (2012)	Determinar si existe alguna relación entre los EA auditivo y visual y la recuperación del léxico.	H ₂
Alavinia y Farhady (2012)	Determinar si la instrucción diferenciada en función de los EA tiene un efecto positivo en el aprendizaje del léxico.	H ₁
Booth (2012)	Comprobar si la diversidad léxica está relacionada con los EA. Comprobar si la frecuencia léxica está relacionada con los EA.	H ₂
Zokae et al. (2012)	Determinar si existen relaciones entre las estrategias de aprendizaje del vocabulario y los EA	H ₂
Nezhad y Shokrpour (2012)	Determinar si hay interacciones entre el tipo de tarea (activa y pasiva) y los EA (dependiente e independiente de campo) en el aprendizaje del vocabulario.	H ₁
Booth (2013)	Determinar si los individuos con perfil léxico estándar son más analíticos que los del déficit de nivel 2 y si estos son más memorísticos que los primeros.	H ₂
Booth (2014)	Determinar si un sistema web de aprendizaje del léxico adaptado a los EA de los estudiantes propicia un mejor rendimiento.	H ₁
Kritikou et al. (2013)	Determinar si los EA influyen en la retención del léxico a corto y largo plazo.	H ₂
Guey y Chang (2014)	Determinar las posibles ventajas de la modalidad dual de lectura repetida para el desarrollo del léxico.	H ₁
Liu y Graeme (2014)	Determinar si los EA dependiente e independiente de campo influyen en la amplitud léxica.	H ₂
Niroomand y Rostampour (2014)	Determinar si existe alguna relación entre los EA y la inferencia léxica.	H ₂
Pourghasemian, Zarei y Jalali (2014)	Determinar si los EA dependiente e independiente de campo influyen en la amplitud léxica.	H ₂
Rostampour y Niroomand (2014)	Comprobar si el aprendizaje autónomo del vocabulario mejora mediante itinerarios asistidos por ordenador adaptados a cada EA.	H ₁
Wu (2014)	Determinar los efectos de los EA (dependiente e independiente de campo) y el nivel de competencia lingüística en inglés L2 en un entorno de realidad aumentada para el aprendizaje del vocabulario.	H ₁
Chen y Wang (2015)	Determinar si el aprendizaje del vocabulario se ve afectado por dos modalidades de enseñanza diferentes (<i>blended learning</i> y enseñanza en línea) y dos tipos de actividades (receptiva y receptiva más grupos productivos) según los EA.	H ₁
Kim (2015)	Justificar la ausencia de evidencias empíricas que sostienen la existencia de los EA.	H ₀
Macedonia (2015)	Determinar si hay relaciones entre los EA preferidos y el aprendizaje del léxico y su retención a largo plazo.	H ₂
Padidar et al. (2015)	Comprobar cuál de los EA (visual o auditivo) es mejor para el aprendizaje memorístico del vocabulario.	H ₃
Tayebi y Merefat (2015)	Analizar si el aprendizaje del vocabulario mediante <i>apps</i> beneficia a algún EA.	H ₁
Alahmadi (2016)	Determinar las posibles relaciones entre los EA y la recuperación del vocabulario por parte de alumnos con dificultades auditivas.	H ₂
Kazemi et al. (2016)	Determinar si el aprendizaje del vocabulario mediante murales de palabras se ve afectado por los EA de personalidad.	H ₁
Siregar (2016)	Analizar las posibles relaciones entre el conocimiento que tienen los profesores sobre los EA de sus alumnos y su impacto en la adquisición del vocabulario.	H ₄
Soltani y Rajabioon (2016)	Determinar los EA que propician un mejor aprendizaje del vocabulario.	H ₃
Yuliatin (2016)	Determinar el rol de los EA perceptivos en la inferencia léxica.	H ₂
Zarei y Pourghasemian (2016)	Determinar si existen relaciones entre los EA y el rendimiento léxico.	H ₃
Oksatridywi (2017)	Determinar si las glosas en L1 adaptadas al EA perceptivo (visual o auditivo) producen algún efecto en el aprendizaje del vocabulario en L2.	H ₁
Rassaei (2017)	Determinar si el aprendizaje del vocabulario mediante la producción oral y escrita tiene algún efecto en estudiantes con diferentes EA (impulsivo y reflexivo).	H ₁
Rastegar y Safari (2017)	Describir las relaciones existentes entre teorías de aprendizaje, EA y tipos de ayuda para el aprendizaje del vocabulario.	H ₁
Alduais (2018)		

4.4.5. LAS TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN DE LA BASE DOCUMENTAL

Consideramos esta sección la más interesante de la revisión no solo porque en ella podemos hacernos una idea de las líneas de investigación existentes, sino también porque supondrá el marco de referencia para analizar los resultados a los que llegan los estudios. Para determinar las tendencias de investigación nos hemos basado en los objetivos y en las hipótesis de trabajo. A tenor de estos datos, podemos concluir que tras casi medio siglo de vida, la mayoría de las investigaciones ha girado en torno a dos cuestiones: determinar de qué manera se puede mejorar el aprendizaje del léxico adaptando su enseñanza a los estilos de aprendizaje de los estudiantes (H_1), y establecer las relaciones existentes entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica (H_2). Estas dos tendencias generales de investigación se han concretado en líneas de trabajo más específicas, que presentamos esquemáticamente en la tabla 4.20.

Por lo que respecta a la primera, conocida como *hipótesis del ajuste*, es la que ha suscitado un mayor interés entre los investigadores, pues sus cinco líneas de trabajo aglutinan más de la mitad de los estudios. De estos destacan los que han abordado las relaciones que existen entre los estilos de aprendizaje y distintos tipos de estímulos para enseñar el vocabulario: textuales e icónicos (Lee, 1992; Pouwels, 1992; Zarei y Khazaie, 2011), textuales, icónicos y sonoros (Yeh y Wang, 2003), visuales, auditivos y táctiles (Bascome, 2004; Kassaian, 2007; Rassaei, 2017; Alduais, 2018), orales y escritos (Rastegar y Safari, 2017) y diversos tipos de estímulo visual como el mapeo semántico (Abdollahzadeh y Amiri-Vardani, 2010), la modalidad dual de lectura (Liu y Graeme, 2014) y los murales de palabras (Siregar, 2016).

Otra corriente de investigación que también ha encontrado eco ha sido la que ha estudiado las relaciones existentes entre los estilos de aprendizaje y el tipo de instrucción. Aparte de la instrucción explícita (Shen, 2010) y diferenciada (Alavinia y Farhady, 2012), la enseñanza mejorada mediante la tecnología (*Technology-enhanced instruction*) es la línea de trabajo más recurrente. Aquí hay que mencionar los estudios de Wu (2011 y 2014) sobre itinerarios de aprendizaje asistidos por ordenador adaptados a los estilos de aprendizaje de los alumnos, los entornos web de aprendizaje, que pueden ser de tipo *blended learning* (Kim, 2015) y en línea (Kritikou, 2013; Kim, 2015), la enseñanza del vocabulario mediante realidad aumentada (Chen y Wang, 2015) y aplicaciones de teléfonos móviles (Alahmadi, 2016).

Tabla 4.20. Principales tendencias de investigación de la base documental

Hipótesis	Líneas de trabajo	Autores
H₁	Relaciones entre EA y estímulos	Lee (1992) Pouwels (1992) Yeh y Wang (2003) Bascome (2004) Kassaian (2007) Abdollahzadeh y Amiri-Vardani (2010) Zarei y Khazaie (2011) Liu y Graeme (2014) Chen y Wang (2015) Siregar (2016) Rassaei (2017) Rastegar y Safari (2017) Alduais (2018)
	Relaciones entre EA y tipo de instrucción	Shen (2010) Wu (2011) Alavinia y Farhady (2012) Kritikou <i>et al.</i> (2013) Wu (2014) Kim (2015) Alahmadi (2016)
	Contraste entre enseñanza adaptada a los EA vs. enseñanza tradicional	Koppelman (1999) Koppelman y Verna (2002) Masera (2010)
	Enseñanza según EA preferidos vs. no preferidos	Garrett (1992) Tight (2005, 2007 y 2010)
	Relaciones entre EA y tipo de tarea	Nezhad y Shokrpour (2012) Kim (2015)
H₂	EA y amplitud léxica	Gorevanova (2000) Niroomand y Rostampour (2014) Rostampour y Niroomand (2014)
	EA e inferencia léxica	Shen (2010) Pourghasemian <i>et al.</i> (2014) Zarei y Pourghasemian (2016)
	EA y recuperación del léxico	Abdollahi y Tahriri (2012) Kazemi <i>et al.</i> (2016)
	EA y retención léxica	Guey y Chang (2014) Padidar <i>et al.</i> (2015)
	EA y estrategias de aprendizaje del léxico	Gorevanova (2000) Zokaee <i>et al.</i> (2012)
	EA y perfiles léxicos	Booth (2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014)
	EA y conocimiento activo y pasivo del léxico	Golaghaei (2011)

En menor medida también se han investigado los beneficios de adaptar la enseñanza del vocabulario a los estilos de aprendizaje de los estudiantes frente a la metodología tradicional (Koppelman, 1999; Koppelman y Verna, 2002; Masera, 2010¹²⁹), los potenciales beneficios de adaptar la enseñanza del vocabulario a los estilos de aprendizaje más y menos preferidos por los estudiantes (Garret, 1992 y Tight, 2005, 2007 y 2010¹³⁰) y las relaciones

¹²⁹ Masera (2010) añade un tercer elemento a la dicotomía existente entre la enseñanza tradicional y la adaptada a los estilos: la pizarra digital.

¹³⁰ Tight también tiene en cuenta una modalidad mixta de enseñanza del vocabulario mediante la que este se presentaría teniendo en cuenta tanto los estilos más preferidos como los menos preferidos por los alumnos.

existentes entre los estilos de aprendizaje y el tipo de tareas, que pueden ser activas y receptivas (Nezhad y Shokrpour, 2012) o receptivas y cooperativas (Kim, 2015).

Esta amplia diversidad temática a la que da lugar la hipótesis del ajuste se reduce en la segunda tendencia general de investigación, consistente en determinar los tipos de relaciones que hay entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica. Las siete líneas de trabajo en las que se concreta están determinadas por el aspecto de la competencia léxica que se aborda: la amplitud, la inferencia, la recuperación, la retención, los perfiles, el conocimiento activo y pasivo y las estrategias de aprendizaje. Aunque es una corriente de investigación más homogénea en su temática, las divergencias metodológicas existentes entre los trabajos dificultan (cuando no hacen imposible) los necesarios análisis contrastivos para llegar a resultados concluyentes. A continuación exponemos la situación sobre cada uno de los temas.

En cuanto a la amplitud léxica, no resulta posible comparar los trabajos de los autores (Gorevanova, 2000; Niroomand y Rostampour, 2014; Rostampour y Niroomand, 2014) ya que la primera tiene en cuenta los estilos de Reid (1987) y los test *2000 Word Level* y *University Word Level Test* de Nation (1990) para medir la amplitud léxica, mientras que los segundos trabajan con los estilos dependiente e independiente de campo y el *Vocabulary Size Test* de Nation (2007).

Diferente es la situación que observamos en los trabajos sobre la inferencia léxica, ya que Pourghasemian *et al.* (2014) y Zarei y Pourghasemian (2016) toman como punto de partida a Shen (2010) y emplean el mismo instrumento para identificar los estilos de aprendizaje: el *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire* de Reid1 (1995). Esto nos permitirá comparar los resultados a los que llegan estos estudios.

Algo similar ocurre con los trabajos sobre la recuperación del léxico, pues Kazemi *et al.* (2016) tienen en cuenta el estudio previo de Abdollahi y Tahriri (2012), lo cual justifica que empleen el mismo recurso para los estilos: Chislet y Chapman (2005). Sin embargo, se diferencian en que los primeros tienen en cuenta los estilos visual, auditivo y cinestésico mientras que los segundos, solo el visual y el auditivo. Además, Kazemi *et al.* (2016) trabajan con 10 palabras para cada estilo, y Abdollahi y Tahriri (2012), con 20. La última diferencia consiste en que los informantes de Kazemi *et al.* (2016) presentan dificultades auditivas. Por tanto, los resultados a los que lleguen ambos trabajos solo serán comparables en parte, porque aunque coinciden en el instrumento empleado, difieren en el corpus léxico, en los estilos tenidos en cuenta y en el perfil de los informantes. En cualquier caso, pueden proporcionar datos orientativos.

Sobre los trabajos acerca de la retención del léxico (Guey y Chang, 2014; Padidar *et al.*, 2015), también hay dificultades para realizar análisis contrastivos ya que son notorias las diferencias metodológicas entre ellos. Por lo que respecta a los instrumentos empleados, los primeros recurren al test de Fleming (1987), que distingue entre estilos visual, auditivo, cinestésico y escribir/leer, mientras que los segundos utilizan el *Learning Style Inventory* de Davis (1997), que se limita a los tres primeros. En cuanto a la intervención didáctica, Guey y Chang (2014) presentan 70 palabras durante cinco sesiones, al final de las cuales realizan una prueba de retención. Por su parte, Padidar *et al.* (2015) proporcionan a los estudiantes un listado de 60 palabras para que las memoricen en una semana, tras lo cual hacen una prueba, que repiten tres semanas después. Esto pone de manifiesto que tampoco coinciden en el tipo de retención léxica que estudian, pues Guey y Chang (2014) se limitan a la de corto plazo y Padidar *et al.* (2015), además, a la de largo plazo.

Sí existen fuertes vínculos, en cambio, entre los trabajos que estudian las relaciones entre los estilos y las estrategias para aprender vocabulario (Gorevanova, 2000; Zokaei *et al.*, 2012). Si bien los segundos no citan a la primera, emplean el mismo instrumento para identificar los estilos, el *Perceptual Learning Style Questionnaire* de Reid (1987). Aunque no ocurre lo mismo con los test sobre las estrategias porque Gorevanova emplea el *Strategy Inventory for Language Learning* (Oxford, 1990) y Zokaei *et al.*, la taxonomía de Schmitt (1997), ambos instrumentos coinciden en casi todas las estrategias: sociales, de memoria, cognitivas y metacognitivas.

Las dos últimas líneas de trabajo estudian las relaciones que puede haber entre los estilos de aprendizaje con el conocimiento activo y pasivo del léxico, por un lado y, por otro, con los perfiles léxicos de los aprendientes. Ambas tienen un carácter limitado, ya que solo son tratadas por un solo autor respectivamente. Así, la primera solo la ha abordado Golaghaei (2011) y la segunda constituye la trayectoria personal de investigación de Booth, autor de seis trabajos (2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014). De ellos, el principal es el de 2011, al tratarse de su tesis doctoral, en la que realiza cinco estudios que publica en los artículos correspondientes.

En todos los casos Booth utiliza el *X-Lex Swansea Vocabulary Levels Test* (Meara y Milton, 2003) para determinar los perfiles léxicos, y para identificar los estilos de aprendizaje emplea diversos test de aptitud léxica del test *P-Lex* (Meara, 2001), que le permiten diferenciar entre aprendices orientados al análisis (o analíticos) y a la memoria (memorísticos). El objetivo general de Booth será comprobar si existe alguna diferencia entre

los perfiles léxicos de individuos analíticos y memorísticos, que concretará en objetivos más específicos en cada uno de sus artículos: analizar la consistencia de los perfiles mediante la expresión escrita de cinco textos en diferentes momentos (2009); analizar la variabilidad de los perfiles entre hablantes nativos y no nativos (2010); y analizar si la frecuencia y diversidad léxicas se ven afectadas por los estilos de aprendizaje (2012 y 2014).

Aparte de estas dos tendencias generales de investigación a las que se adscriben la mayor parte de los autores, existen otras minoritarias a las que se dedica un número más reducido de investigadores y otras que solo cuentan con un representante y que, por tal motivo, denominaremos *líneas particulares*. A las primeras corresponden los trabajos sobre la *hipótesis del buen aprendiz*, que han comenzado a desarrollarse en fechas recientes (Tayebi y Marefat, 2015; Yuliatin, 2016; Oksatridywi, 2017). En cuanto a los estudios particulares hay que mencionar a Farr (1971), que estudia las relaciones entre los estilos y la forma de presentar y evaluar el vocabulario, a Milton (2007), que analiza las relaciones entre los estilos y la validez de los test de conocimiento léxico, y a Macedonia (2015), la única voz discrepante en torno a la existencia de los estilos de aprendizaje. Todo lo expuesto se sintetiza en la tabla 4.21.

En síntesis, en la tabla podemos observar que ha habido dos tendencias mayoritarias de investigación sobre las relaciones entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica. La que ha contado con más recorrido es la que ha analizado distintos aspectos sobre la hipótesis del ajuste, a la que le siguen las líneas de trabajo sobre los vínculos existentes entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica. Junto a estas tendencias mayoritarias ha habido otras dos de carácter más minoritario debido a que han sido desarrolladas por pocos autores, como la que investiga la hipótesis del buen aprendiz y la que estudia los beneficios que tiene sobre la competencia léxica que profesores y alumnos conozcan los estilos de aprendizaje. Por último, hay tres líneas de trabajo particulares, desarrolladas por un solo autor: las relaciones entre la forma de presentar y evaluar el léxico (Farr, 1971), las relaciones entre los estilos y la validez de los test de conocimiento léxico (Milton, 2007) y la inexistencia de los estilos de aprendizaje (Macedonia, 2015).

Tabla 4.21. Tendencias de investigación de la base documental

I. MAYORITARIAS

1. Hipótesis del ajuste

- a. Relaciones entre estilos de aprendizaje y estímulos
 - i. Estímulos textuales e icónicos: Lee (1992), Pouwels (1992) y Zarei y Khazaie (2011).
 - ii. Textuales, icónicos y sonoros (Yeh y Wang, 2003)
 - iii. Visuales, auditivos y táctiles (Bascome, 2004; Kassaian, 2007; Rassaei, 2017; Alduais, 2018)
 - iv. Orales y escritos (Rastegar y Safari, 2017)
 - v. Visuales
 1. Mapeo semántico (Abdollahzadeh y Amiri-Vardani, 2010)
 2. Modalidad dual de lectura (Liu y Graeme, 2014)
 3. Murales de palabras (Siregar, 2016)
- b. Relaciones entre estilos de aprendizaje y tipo de instrucción
 - i. Instrucción explícita (Shen, 2010)
 - ii. Instrucción diferenciada (Alavinia y Farhady, 2012)
 - iii. Enseñanza mejorada mediante tecnología
 1. Itinerarios de aprendizaje asistidos por ordenador (Wu, 2011 y 2014)
 2. Entornos web de aprendizaje (Kritikou *et al.*, 2013 y Kim, 2015)
 3. Realidad aumentada (Chen y Wang, 2015)
 4. Aplicaciones de teléfonos móviles (Alahmadi, 2016)
- c. Contraste entre la enseñanza tradicional vs la adaptada a los estilos de aprendizaje (Koppelman, 1999; Koppelman y Verna, 2002; Masera, 2010)
- d. Contraste entre la enseñanza adaptada a los estilos preferidos vs no preferidos (Garret, 1992 y Tight, 2005, 2007 y 2010)
- e. Relaciones entre estilos de aprendizaje y tipo de tarea (Nezhad y Shokrpour, 2012 y Kim, 2015)

2. Relaciones entre estilos de aprendizaje y competencia léxica

- a. Estilos de aprendizaje y amplitud léxica (Gorevanova, 2000; Niroomand y Rostampour, 2014; Rostampour y Niroomand, 2014)
- b. Estilos de aprendizaje e inferencia léxica (Shen, 2010; Pourghasemian *et al.*, 2014) y Zarei y Pourghasemian, 2016)
- c. Estilos de aprendizaje y recuperación léxica (Abdollahi y Tahriri, 2012 y Kazemi *et al.*, 2016)
- d. Estilos de aprendizaje y retención léxica (Guey y Chang 2014 y Padidar *et al.*, 2015)
- e. Estilos de aprendizaje y perfiles léxicos: Booth (2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014).
- f. Estilos de aprendizaje y conocimiento activo y pasivo del léxico: Golaghaei (2011)
- g. Estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje del léxico: Gorevanova (2000) y Zokae *et al.* (2012).

II. MINORITARIAS

- a. Hipótesis del buen aprendiz: Tayebi y Marefat (2015), Yuliatin (2016) y Oksatridywi (2017).
- b. El conocimiento de los estilos de aprendizaje mejora la competencia léxica: Farr (1971 y Soltani y Rajabioon (2016).

III. PARTICULARES

- a) Relaciones entre los estilos de aprendizaje y la validez de los test de conocimiento léxico: Milton (2007).
- b) Relaciones entre los estilos de aprendizaje y la forma de presentar y evaluar el vocabulario: Farr (1971)
- c) Los estilos de aprendizaje no existen: Macedonia (2015)

4.4.6. LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN DE LA BASE DOCUMENTAL

Para describir y analizar los métodos de investigación empleados en cada trabajo, seguiremos la clasificación de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio

(2014), una obra clásica en el mundo hispanohablante que, a su vez, se basa en la tipología de Campbell y Stanley (1973)¹³¹, considerados los referentes por antonomasia en las ramas de las Ciencias Sociales y las Humanidades. En primer lugar, presentamos una síntesis de la taxonomía de estos autores, acompañada de las explicaciones de los conceptos esenciales, para terminar con el análisis y la descripción de los trabajos en función de la misma. Hernández Sampieri *et al.* (2014) describen las investigaciones de carácter empírico según tres criterios interrelacionados: su alcance, su diseño y su tipología (tabla 4.22).

Tabla 4.22. Alcance, diseño y tipología de las investigaciones según Hernández Sampieri *et al.* (2014)

Alcance	Diseño	Tipología
Exploratorio	Preexperimental	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de caso con una sola medición • Diseño de preprueba/posprueba con un solo grupo
	Experimental	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño con posprueba y grupo control • Diseño de preprueba/posprueba y grupo control • Diseño de 4 grupos de Solomon^a
Descriptivo	Cuasiexperimental	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de series cronológicas de un solo grupo • Diseño de series cronológicas con múltiples grupos • Diseño de series cronológicas con tratamientos múltiples • Diseños factoriales^b
Correlacional		<ul style="list-style-type: none"> • Diseños transeccionales^c
Explicativo		<ul style="list-style-type: none"> - Exploratorios - Descriptivos - Correlacionales/causales
	No experimental	<ul style="list-style-type: none"> • Diseños longitudinales^d - De tendencia^e - De cohortes^f - De panel^g

^a Se trata de un tipo de investigación que trabaja con dos grupos experimentales y dos grupos control. Solo se le pasa la preprueba a un grupo experimental y a un grupo control, pero la posprueba se les pasa a todos.

^b Estas investigaciones se caracterizan por que analizan el efecto que ejercen simultáneamente varias variables independientes en la variable dependiente.

^c Son investigaciones que recopilan datos en un único momento.

^d Son investigaciones que recopilan datos en varios momentos ya que su objetivo es comprobar el efecto que tiene el paso del tiempo.

^e Aquí se pretende medir una variable de una población y sus cambios como consecuencia del paso del tiempo. Esto ocurriría, por ejemplo, en una investigación que quisiera medir la habilidad ortográfica de los alumnos del primer curso de universidad. Esto supondría recabar datos cada año de los estudiantes de nuevo ingreso, que siempre serán diferentes y, por tanto, constituirán muestras diferentes, pero siempre representarán a la misma población.

^f Una cohorte sería una población que se caracteriza por un rasgo concreto (habitualmente referido a la cronología) y que es examinada a lo largo del tiempo a través de diferentes muestras. Un ejemplo sería una investigación que analizara las actitudes hacia la democracia de los españoles nacidos en 1980. Esto supondría que cada cinco años, por ejemplo, se encuestaría a personas nacidas en esa fecha para sondear cómo van evolucionando sus opiniones. Aunque la población se mantiene intacta (las personas nacidas en 1980), la muestra va envejeciendo cada vez que se anota un registro. A diferencia de los estudios de tendencia, en los que se adopta una perspectiva sincrónica sobre la población (analizarla en un momento concreto), los de cohortes presentan una perspectiva diacrónica porque analizan la evolución de la población a lo largo del tiempo.

^g A diferencia de los dos diseños longitudinales anteriores, en los de panel siempre se trabaja con los mismos individuos que constituyen la muestra.

¹³¹ La versión original en inglés es del año 1966.

Según Hernández Sampieri *et al.* (2014), el alcance de toda investigación es consecuencia de la revisión bibliográfica y de la perspectiva de estudio que adopte el investigador, y depende de los objetivos que este se proponga. En este sentido, distinguen los siguientes alcances:

- *Exploratorio*: aborda un tema que apenas se ha tratado previamente y, por tanto, se analiza desde una perspectiva innovadora que permite identificar los conceptos más importantes y prepara el terreno para estudios posteriores.
- *Descriptivo*: su objetivo es proporcionar las características del fenómeno investigado.
- *Correlacional*: establece relaciones entre categorías o variables.
- *Explicativo*: pretende establecer las causas de los fenómenos estudiados.

Por lo que respecta al diseño de investigación, es la estrategia trazada por el investigador para obtener la información que necesita para dar respuesta a las preguntas que se ha planteado y cumplir con los objetivos del estudio. Hernández Sampieri *et al.* (2014) distinguen estos tipos de diseño:

- *Experimental*: se necesitan dos grupos de informantes, como mínimo, para comparar los efectos que produce la manipulación de, al menos, una variable independiente en uno de ellos (grupo experimental) y la ausencia de manipulación en el otro (grupo control). Ambos grupos deben ser similares en todo, excepto en la manipulación, para lo cual se puede recurrir a la asignación al azar de los participantes en cada grupo o a la técnica del emparejamiento, que consiste en hacer equivalentes los grupos atendiendo a determinadas variables que puedan influir en los resultados. Esto exigirá eliminar de la muestra final a los informantes que no cumplan con los requisitos establecidos. En síntesis, en toda investigación experimental habrá manipulación de variables independientes y grupo control.
- *Cuasiexperimental*: este tipo de estudios solo se diferencia del anterior en que los grupos con los que se trabaja no son equivalentes, sino que ya existen como tales antes de la investigación.
- *Preexperimental*: no se manipulan variables y se trabaja con grupos ya existentes, pero se aplica un estímulo o tratamiento cuyos efectos se miden después.

- *No experimental*: no se pueden manipular las variables ni los participantes en la investigación se pueden seleccionar al azar ni crear grupos equivalentes sino que son individuos presentes en el contexto natural. A diferencia de los diseños preexperimentales, en los que el investigador aplica un estímulo del que mide sus efectos, en los no experimentales el investigador se limita a recolectar los datos de los fenómenos que ocurren de manera natural, sin proporcionar deliberadamente estímulo alguno.

En cuanto a la tipología de las investigaciones, no vamos a describirlas porque nos excederíamos del propósito de esta sección y también porque se deducen fácilmente de su nomenclatura, excepto aquellas que resultan más complejas, que aclaramos en nota a pie de página. Aunque algunas aparecen asignadas a determinados alcances y diseños de investigación, Hernández Sampieri *et al.* (2014) aclaran que su propuesta no es estática, ya que la actividad investigadora se caracteriza por su dinamismo, de modo que las tipologías pueden combinarse con alcances y diseños de investigación diferentes a los fijados en la tabla 4.22.

Teniendo esto en cuenta, en la tabla 4.23 hacemos una propuesta de síntesis sobre el alcance, diseño y tipología de las investigaciones, que surge de nuestra interpretación sobre la descripción del método que hace cada autor, que en la mayoría de los casos es exigua cuando no inexistente. Hay que tener en cuenta que todas las obras son de carácter empírico, excepto dos (Macedonia, 2015; Alduais, 2018), que son teóricas y las excluimos de la tabla por tal motivo.

Tabla 4.23. Alcance, diseño y tipología de las investigaciones de la base documental

Autores	Alcance	Diseño	Tipología ¹³²		
Farr (1971)	Correlacional	Experimental	Diseño con posprueba y grupo control	T	F
Garret (1992)	Correlacional	Experimental	Series cronológicas con múltiples grupos	L	F
Lee (1992)	Correlacional	Experimental	Series cronológicas con múltiples grupos	L	F
Pouwels (1992)	Correlacional	Preexperimental	Estudio de caso con una sola medición	T	F
Koppelman (1999)	Correlacional	Experimental	Diseño con preprueba-posprueba y grupo control	T	NF
Gorevanova (2000)	Correlacional	Preexperimental	Estudio de caso con una sola medición	T	NF
Koppelman y Verna (2002)	Correlacional	Experimental	Diseño con preprueba-posprueba y grupo control	T	NF
Yeh y Wang (2003)	Correlacional	Cuasiexperimental	Diseño de preprueba-posprueba con grupos distribuidos aleatoriamente	T	NF
Bascome (2004)	Correlacional	Experimental	Diseño de preprueba-posprueba con grupos distribuidos aleatoriamente	L	NF
Tight (2005, 2007 y 2010)	Correlacional	Cuasiexperimental	Estudio de caso con una sola medición	L	NF
Kassian (2007)	Correlacional	Cuasiexperimental	Estudio de caso con una sola medición	L	NF
Milton (2007)	Correlacional	No experimental	Transeccional correlacional	T	NF
Booth (2009)	Descriptivo	No experimental	Longitudinal de panel	L	NF
Li <i>et al.</i> (2009)	Descriptivo	No experimental	Transeccional descriptivo	T	NF
Abdollahzadeh y A.Vardani (2010)	Correlacional	Experimental	Series cronológicas con múltiples grupos	T	F
Booth (2010)	Correlacional	No experimental	Longitudinal de panel	L	F
Masera (2010)	Correlacional	Cuasiexperimental	Series cronológicas con tratamientos múltiples	L	F
Shen (2010)	Exploratorio Correlacional	Preexperimental	Diseño de preprueba-posprueba con un solo grupo	T	NF
Booth (2011)	Exploratorio	No experimental	Transeccional correlacional	T	NF
Golaghaei (2011)	Descriptivo	Preexperimental	Estudio de caso con una medición	T	NF
Wu (2011 y 2014)	Correlacional	Experimental	Diseño con preprueba-posprueba y grupo control	L	F
Zarei y Khazaie (2011)	Correlacional	Experimental	Diseño con posprueba y grupo control	T	F
Abdollahi y Tahriri (2012)	Correlacional	Cuasiexperimental	Estudio de caso con una sola medición	T	NF
Alavinia y Farhady (2012)	Correlacional	Experimental	Diseño con preprueba-posprueba y grupo control	T	F
Booth (2012)	Correlacional	No experimental	Transeccional correlacional	T	NF
Zokaee <i>et al.</i> (2012)	Descriptivo	No experimental	Transeccional descriptivo	T	NF
Nezhad y Shokrpour (2012)	Correlacional	Experimental	Longitudinal de panel	L	F
Booth (2013)	Correlacional	No experimental	Transeccional correlacional	T	NF
Booth (2014)	Descriptivo	No experimental	Transeccional correlacional	T	NF
Kritikou <i>et al.</i> (2013)	Exploratorio	No experimental	Transeccional descriptivo	T	NF
Guey y Chang (2014)	Correlacional	Preexperimental	Estudio de caso con una medición	L	F
Liu y Graeme (2014)	Correlacional	Preexperimental	Diseño de preprueba-posprueba con un solo grupo	T	F
Niroomand y Rostampour (2014)	Correlacional	No experimental	Transeccional correlacional	T	F
Pourghasemian <i>et al.</i> (2014)	Exploratorio	No experimental	Transeccional correlacional	T	F
Rostampour y Niroomand (2014)	Correlacional	No experimental	Transeccional correlacional	T	NF
Chen y Wang (2015)	Correlacional	Preexperimental	Diseño de preprueba/posprueba con un solo grupo	T	F
Kim (2015)	Correlacional	Cuasiexperimental	Diseño de preprueba-posprueba con grupo control y grupos distribuidos aleatoriamente	L	NF
Padidar <i>et al.</i> (2015)	Correlacional	No experimental	Transeccional correlacional	L	NF
Tayebi y Marefat (2015)	Descriptivo	Preexperimental	Diseño de preprueba-posprueba con un solo grupo	L	NF
Alahmadi (2016)	Descriptivo Correlacional	No experimental	Transeccional correlacional	T	NF
Kazemi <i>et al.</i> (2016)	Correlacional	Cuasiexperimental	Diseño de preprueba-posprueba con un solo grupo	L	NF
Siregar (2016)	Correlacional	Experimental	Diseño con posprueba y grupo control	T	F
Soltani y Rajabioon (2016)	Correlacional	Experimental	Diseño con preprueba-posprueba y grupo control	T	NF
Yuliatin (2016)	Descriptivo	No experimental	Transeccional descriptivo	T	NF
Zarei y Pourghasemian (2016)	Correlacional	No experimental	Transeccional correlacional	T	NF
Oksatridywi (2017)	Correlacional	No experimental	Transeccional correlacional	T	NF
Rassaei (2017)	Correlacional	Experimental	Diseño de preprueba-posprueba con grupos distribuidos aleatoriamente	L	F
Rastegar y Safari (2017)	Correlacional	Cuasiexperimental	Diseño con posprueba y grupo control	T	NF

¹³²A continuación indicamos el significado de las siglas de las dos últimas columnas: T (transeccional), L (longitudinal), F (factorial) y NF (no factorial). Las investigaciones de carácter longitudinal pretenden determinar la perdurabilidad del vocabulario aprendido

4.4.6.1. El alcance de las investigaciones de la base documental

Lo primero que hay que destacar es que no hay ninguna investigación de carácter explicativo en las obras de la base documental. La justificación que damos a esta situación es que para poder realizar un trabajo de este tipo hay que partir de un hecho ya confirmado como sería, por ejemplo, el tipo de relación existente entre los estilos de aprendizaje y la riqueza léxica. Es decir, las investigaciones explicativas comienzan con una evidencia constatada sobre la que se quiere descubrir sus causas. Sin embargo, todos los trabajos sobre los estilos se proponen comprobar si dicha evidencia existe y, de ser así, cuáles son sus características, por lo que se situarían en un estadio anterior al explicativo. Desde nuestro punto de vista, ello puede deberse a dos motivos: el adanismo (que mencionamos más arriba) y la imposibilidad de llegar a un alcance explicativo sobre la cuestión.

La actitud adánica hace imposible comenzar las investigaciones desde una perspectiva explicativa, pues antes es necesario determinar y describir las relaciones entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica. Es decir, ningún autor comienza sus estudios desde el nivel explicativo porque al no tener en cuenta las obras previas, parte de cero y esto hace inviable plantear la investigación con alcance explicativo.

El segundo motivo que contemplamos sería que resulta imposible establecer un alcance explicativo debido a las características del objeto de estudio. Si bien es cierto que sí es viable determinar el tipo de relaciones que puede haber entre estilos y competencia léxica, no parece posible, por el momento, dar cuenta de las causas que expliquen que un determinado estilo de aprendizaje propicie una mejor adquisición o retención del léxico, por ejemplo. A su vez, consideramos que esta circunstancia puede explicarse mediante dos hipótesis. La primera sostiene que no es posible llegar a un alcance explicativo porque todavía no se ha logrado el nivel necesario de correlación que permita pasar a la fase explicativa siguiente, pero cuando se alcance, sí sería factible realizar investigaciones explicativas. La segunda hipótesis consiste en mantener que nunca será posible realizar una investigación explicativa sobre los estilos de aprendizaje debido a sus rasgos constitutivos, lo cual se podría justificar mediante una versión moderada y otra extrema. La moderada se basaría en el hecho de que los estilos de aprendizaje son un constructo no observable y, por tanto, no se puede explicar algo que no se puede observar. Por su parte, la versión extrema consistiría en negar la existencia de los estilos de aprendizaje, con lo cual nunca será posible un alcance explicativo.

En cuanto a los demás alcances, la mayoría de las investigaciones son correlacionales, lo cual indica que el objetivo que prevalece es el de determinar si existe algún vínculo entre los estilos de aprendizaje y otras variables, que la mayor parte de las veces es solo una, pues solo dieciocho estudios presentan un diseño factorial. En estos casos, la variable dependiente suele ser el rendimiento en pruebas de léxico, que dependerá de las interacciones entre los estilos de aprendizaje y otra variable independiente, que presenta una variada tipología: la modalidad del examen (Farr, 1971), la actitud (Garret, 1992 y Masera, 2010), el método de enseñanza (Lee, 1992), el tipo de ayuda visual (Pouwels, 1992), el mapeo semántico (Abdollahzadeh y Amiri-Vardani, 2010), el itinerario de aprendizaje (Wu, 2011 y 2014), la forma de presentar el léxico (Zarei y Khazaie, 2011), la instrucción diferenciada (Alavinia y Farhady, 2012), el tipo de tarea (Nezhad y Shokrpour, 2012), la asociación de palabras clave (Guey y Chang, 2014), la lectura repetida (Liu y Graeme, 2014), el género (Niroomand y Rostampour, 2014), la realidad aumentada (Chen y Wang, 2015), los murales de palabras (Siregar, 2016) y las glosas (Rassaei, 2017). También se consideran variables dependientes la diversidad léxica y la inferencia léxica. En el primer caso, Booth (2010) asocia los estilos con el hecho de ser hablante nativo o no nativo, y en el segundo, Pourghasemian *et al.* (2014) los vinculan con las estrategias de aprendizaje. De estos datos se desprende la gran heterogeneidad que ha reinado en los estudios correlacionales factoriales, que hace imposible comparar resultados ya que las variables que interactúan no coinciden.

4.4.6.2. El diseño de las investigaciones de la base documental

Predominan las investigaciones de carácter no experimental (18 trabajos), seguidas de las experimentales (15), las cuasiexperimentales (10) y las preexperimentales (8). Si tenemos en cuenta que todos los diseños de investigación son igual de válidos, el reducido número de estudios experimentales no debe interpretarse como una deficiencia a pesar de que estos ejerzan más control sobre las variables y, por tanto, se pueda establecer relaciones causales de modo más preciso. Lo que determina el diseño de la investigación es la naturaleza de lo que se está estudiando que, en este caso, implica variables (los estilos de aprendizaje y la competencia léxica) que no se pueden manipular o resulta complicado hacerlo. Por tanto, es comprensible que los diseños predominantes sean los no experimentales; sin embargo, si tenemos en cuenta que estos diseños no son idóneos para establecer relaciones causales debido a su escasa validez interna y reducida posibilidad de control (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 141), resulta

contradictorio que el alcance mayoritario de las investigaciones sea correlacional pero su diseño más recurrente (no experimental), en cambio, no sea el más idóneo para encontrar relaciones causales. Aunque, evidentemente, los estudios correlacionales no siempre tienen como objetivo hallar relaciones de causa-efecto, muchas de las investigaciones analizadas parten de la hipótesis de que los estilos de aprendizaje causan algún efecto en la competencia léxica. Por tanto, observamos cierta incongruencia entre el alcance y el diseño de las investigaciones.

4.4.6.3. Las muestras de las investigaciones de la base documental

En esta sección vamos a realizar un análisis general de las muestras de las investigaciones del banco documental, de las que hay que excluir los trabajos de Macedonia (2015) y Alduais (2018), que son los únicos que no las emplean por ser de carácter teórico. La primera observación que conviene hacer es la falta de exhaustividad en la descripción de las muestras, ya que se omiten muchos datos sociodemográficos. Estas ausencias, que se pueden apreciar en la tabla 4.24, nos obligan a circunscribir el análisis a los siguientes aspectos: número de informantes (N), género, edad, contexto de aprendizaje y lenguas de los participantes (materna [L1] y objeto de estudio [L2]).

En cuanto al número de informantes, entre todos los estudios contamos con un total de 4203 individuos, distribuidos de manera desigual en cada una de las muestras, como se aprecia en la amplia horquilla que abarca desde los 8 de Li *et al.* (2009) hasta los 308 de Al-Ahmadi (2016). Para obtener datos más relevadores, vamos a tener en cuenta las medidas de tendencia central (media, mediana y moda). En este sentido, la media de informantes por trabajo es de 87,6 participantes, lo cual es poco representativo ya que la desviación es muy elevada (62,08). En cambio, si tomamos en consideración la mediana (71), constatamos que la mitad de las investigaciones ha trabajado con muestras superiores a esta cifra mientras que la otra mitad lo ha hecho por debajo de la misma. Por último, el valor de la moda (60) indica que esta ha sido la cantidad de participantes más recurrente en todos los trabajos.

Tabla 4.24. Características de las muestras del banco documental

Autores	N	Género		Contexto de aprendizaje	Edad	L1	L2
		Hombre	Mujer				
1. Farr (1971)	72	31	41	Universidad	-	inglés	kurdo
2. Garret (1992)	97	53	44	Secundaria	-	inglés	n/a
3. Lee (1992)	159	75	84	Universidad	18-35	[inglés]	español
4. Pouwels (1992)	79	28	51	Universidad	-	[inglés]	español
5. Koppelman (1999)							
6. Koppelman y Verna (2002)	240	-	-	Secundaria	-	inglés	N/A
7. Gorevanova (2000)	57	11	56	Universidad	19-31	turco	inglés
8. Yeh y Wang (2003)	82	-	-	Universidad	-	[chino]	inglés
9. Bascome (2004)	72	39	33	Primaria	-	inglés	n/a
10. Tight (2005)							
11. Tight (2007)	128	-	-	Universidad	-	inglés	español
12. Tight (2010)							
13. Kassaian (2007)	66	25	41	Universidad	18-25	persa	inglés
14. Milton (2007)	227	-	-	Primaria Secundaria	-	griego	inglés
15. Booth (2009)	12	5	7	Academia	19-31	alemán	inglés
16. Li <i>et al.</i> (2009)	8	4	4	Universidad	21-28	chino	inglés
17. Abdollahzadeh y Amiri-Vardani (2010)	196	-	-	Universidad	-	[persa]	inglés
18. Booth (2010)	36	28	8	Universidad	18-25	inglés(n=20)	inglés (n=16)
19. Masera (2010)	87	41	46	Infantil Primaria	-	inglés	N/A
20. Shen (2010)	145	-	-	Universidad	-	chino	inglés
21. Booth (2011)	30	-	-	Universidad	-	varias	inglés
22. Golaghaei (2011)	60	-	-	Universidad	-	[persa]	inglés
23. Wu (2011)	65	-	-	Universidad	-	chino	inglés
24. Zarei y Khazaie (2011)	158	-	-	Academia	19-23	persa	inglés
25. Abdollahi y Tahiri (2012)	40	14	26	Secundaria	11-16	persa	inglés
26. Alavinia y Farhady (2012)	60	-	-	Academia	-	[persa]	inglés
27. Booth (2012)	122	-	-	Universidad	19-41	varias	inglés
28. Zokaee <i>et al.</i> (2012)	54	-	-	Universidad	20-22	[persa]	inglés
29. Nezhad y Shokrpour (2012)	84	-	-	Universidad	19-25	[persa]	inglés
30. Booth (2013)	20	-	-	Universidad	18<	varias	inglés
31. Kritikou <i>et al.</i> (2013)	15	-	-	Secundaria	16-17	varias	griego
32. Booth (2014)	96	-	-	Universidad	25	varias	inglés
33. Guey y Chang (2014)	48	14	34	Universidad	-	chino	inglés
34. Liu y Graeme (2014)	40	21	19	Universidad	22,5	chino	japonés
35. Niroomand y Rostampour (2014)	69	15	44	Universidad	21-29	[persa]	inglés
36. Pourghasemian, Zarei y Jalali (2014)	142	69	73	Universidad	19-21	[persa]	inglés
37. Rostampour y Niroomand (2014)	59	-	-	Universidad	21-29	[persa]	inglés
38. Wu (2014)	61	-	-	Universidad	-	chino	inglés
39. Cheng y Wang (2015)	52	-	-	Primaria	9-10	[chino]	inglés
40. Kim (2015)	83	-	-	Universidad		coreano	inglés
41. Macedonia (2015)	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
42. Padidar <i>et al.</i> (2015)	78	78	0	Secundaria	15-18	persa	inglés
43. Tayebi y Marefat (2015)	31	0	31	Academia	18-23	persa	inglés
44. Al-Ahmadi (2016)	308	0	308	Universidad	18-27	[persa]	inglés
45. Kazemi <i>et al.</i> (2016)	60	26	34	Secundaria	13-22	persa	inglés
46. Siregar (2016)	120	-	-	Secundaria	-	[indonesio]	inglés
47. Soltani y Rajabioon (2016)	70	0	70	Academia	13-16	persa turco	inglés
48. Yuliatin (2016)	37	26	11	Secundaria	-	[indonesio]	inglés
49. Zarei y Pourghasemian (2016)	134	-	-	Universidad	-	persa	inglés
50. Oksattridywi (2017)	20	-	-	Secundaria	-	[indonesio]	inglés
51. Rassaei (2017)	93	41	52	Academia	21-37	persa	inglés
52. Rastegar y Safari (2017)	131	-	-	Academia	16-27	persa/azerí	inglés
53. Alduais (2018)	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

Nota: Conviene tener en cuenta el sentido de los tres signos que utilizamos en la tabla: la raya, los corchetes y la expresión N/A (no aplica). Mediante la raya indicamos que en el documento no se proporciona el dato correspondiente. Los corchetes significan que los datos no aparecen de manera explícita en los documentos pero se pueden deducir por la información contextual. Por último, mediante la sigla N/A se indica que el dato no es pertinente. Esto ocurre, por ejemplo, en aquellos trabajos en los que solo se estudia la relación entre los estilos de aprendizaje y el vocabulario de la lengua materna, en cuyo caso no hay ninguna L2.

Sobre el género y la edad de los informantes, la mayoría de los estudios no proporcionan ninguna información porque no consideran que estos factores sean variables intervinientes en la investigación, circunstancia que nos priva de la posibilidad de comprobar si ambos elementos tienen alguna incidencia en los estilos de aprendizaje.

Por lo que respecta al género, todas las muestras son mixtas, excepto las de Tayebi y Marefat (2015), Al-Ahmadi (2016) y Soltani y Rajabioon (2016), que solo trabajan con mujeres, y la de Padidar *et al.* (2015), que solo lo hacen con hombres. Hay un amplio predominio de mujeres (3 561/84,7 %) frente a hombres (642/15,3 %).

En lo concerniente a la edad, los datos de casi todas las investigaciones que proporcionan esta información se limitan al rango de años, si bien algunas solo indican la edad media (Booth, 2014 y Liu; Graeme, 2014) o la edad mínima (Booth, 2013). En función de estos datos, encontramos una amplia horquilla que oscila entre los 9 y los 41 años, lo cual permitiría analizar posibles diferencias debidas a la edad. Si tenemos en cuenta la media de edad mínima y máxima de los informantes, estas se sitúan en los 17 y 25 años respectivamente, con lo cual las muestras representan mayoritariamente a una población joven.

El contexto de aprendizaje es el siguiente elemento que vamos a analizar. Son mayoritarios los trabajos desarrollados con universitarios, lo cual está en sintonía con la edad media predominante que hemos expuesto más arriba. Le siguen, muy de lejos, los trabajos con estudiantes de Secundaria (9), en academias de idiomas (7) y con alumnos de Primaria (2). También hay un estudio que cuenta con informantes de Primaria y Secundaria (Milton, 2007), y otro en el que participan alumnos de Infantil y Primaria (Masera, 2010).

Por último, por lo que respecta a los idiomas de los informantes (materno y objeto de estudio), la mayoría de las investigaciones tratan sobre el aprendizaje de segundas lenguas, ya que solo cinco trabajos se centran en analizar las relaciones entre los estilos de aprendizaje y el léxico en la lengua materna (Garret, 1992; Koppelman, 1999; Koppelman y Verna, 2002; Bascome, 2004; Masera, 2010) y uno incorpora el contraste entre hablantes nativos y no nativos (Booth, 2010). Destaca el perfil monolingüe de las muestras, pues solo seis trabajos disponen de informantes que hablan lenguas diferentes (Booth, 2011, 2012, 2013 y 2014; Kritikou *et al.*, 2013; Soltani y Rajabioon, 2016). La lengua materna que predomina es el persa, que está presente en 18 trabajos, a la que siguen el chino (7), el inglés (6) y el indonesio (3); tras estas, hemos documentado un trabajo para cada una de las siguientes lenguas maternas: turco, griego, alemán y coreano. En cuanto a la L2, sobresale el inglés (con 37

trabajos), seguido del español (con las investigaciones de Lee, 1992; Pouwels, 1992; y las tres de Tight, 2005, 2007 y 2010). Tras estos, solo hay un trabajo por cada una de las siguientes L2: kurdo, griego y japonés.

4.4.6.4. Los cuestionarios sobre los estilos de aprendizaje de la base documental

En esta sección vamos a presentar una visión panorámica de los instrumentos empleados para identificar los estilos de aprendizaje. Para ello, en la tabla 4.25 emparejamos cada cuestionario con los autores que los han utilizado e indicamos si estos proporcionan alguna información sobre la validez de los mismos. Excluimos del análisis los artículos de Macedonia (2015) y Alduais (2018) porque sus estudios son de carácter teórico y, por tanto, no utilizan ningún cuestionario.

Lo primero que destaca es la variedad de instrumentos utilizados (23 en total), lo cual puede suponer tanto un inconveniente como una ventaja al mismo tiempo. Por una parte, el empleo de diferentes cuestionarios se convierte en un obstáculo para comparar las investigaciones porque las diferencias en los resultados pueden deberse, precisamente, al hecho de que se hayan utilizado recursos distintos, en cuyo caso los cuestionarios se convierten en variables no controladas de la investigación. Por otro lado, emplear instrumentos heterogéneos puede garantizar la validez de estos, ya que si se obtienen los mismos perfiles de estilos de aprendizaje mediante cuestionarios distintos, significaría que son válidos para detectar los estilos. No obstante, esto solo sería factible si las muestras fueran equivalentes, aspecto que, como hemos visto, no se ha dado.

De los 23 cuestionarios, solo seis han sido utilizados por más de un autor, pero ninguno puede considerarse predominante. El más empleado ha sido el *Perceptual Learning Style Preferences Questionnaire* de Reid, en su versión de 1987 y 1995 (6 trabajos); le sigue el *Group Embedded Figures Test* (Witkin, Oltman, Raskin y Karp, 1971), utilizado en cinco ocasiones; tras este se sitúan el *VAK learning style questionnaire* (Chislet y Chapman, 2005) y el *Learning Style Inventory* (Dunn, Dunn y Price, 1987, 1989 y 1996) con cuatro trabajos en ambos casos; finalmente, el cuestionario VARK de Fleming (1987) y el *Learning Preferences Questionnaire* (Kirby, Moore y Schofield, 1988) han sido utilizados dos veces. Todos los autores trabajan con un solo cuestionario, excepto Rastegar y Safari (2017), que utilizan dos (uno para cada estilo). Asimismo, solo Farr (1971) y Al-Ahmadi (2016) elaboran sus propios instrumentos *ex profeso*; los demás utilizan alguno ya existente.

Tabla 4.25. Cuestionarios para identificar los estilos de aprendizaje utilizados por los autores del corpus documental

Cuestionarios	Autores de las investigaciones		Validez
	Farr (1970)	Farr (1971)	NO
<i>Swassing-Barbe Modalities-Index</i> (Barbe y Swassing, 1979)		Pouwels (1992)	NO
	(Dunn, Dunn y Price, 1987)	Garret (1992)	SÍ
<i>Learning Style Inventory</i>	(Dunn, Dunn y Price, 1989)	Koppelman (1999)	NO
	(Dunn, Dunn y Price, 1996)	Koppelman y Verna (2002)	NO
<i>Perceptual Learning Preferences Survey</i> (Kinsella, 1995)		Bascome (2004)	NO
<i>Learning Preferences Questionnaire</i> (Kirby, Moore y Schofield, 1988)		Yeh y Wang (2003)	NO
		Lee (1992)	¿?
<i>Learning Style Survey</i> (Cohen, 2006)		Kim (2015)	NO
LAT_B y LAT_C (Meara, Milton y Lorenzo-Dus, 2001)		Tight (2005, 2007, 2010)	SÍ
<i>VAK learning style questionnaire</i> (Chislet y Chapman, 2005)		Milton (2007)	NO
		Kassaian (2007)	NO
		Abdollahi y Tahriri (2012)	SÍ
		Alavinia y Farhady (2012)	NO
		Kazemi <i>et al.</i> (2016)	NO
<i>Perceptual Learning Style Preferences Questionnaire</i>	(Reid, 1987)	Gorevanova (2000)	¿?
		Abdollahzadeh y Amiri-Vardani (2010)	SÍ
		Zokaee <i>et al.</i> (2012)	NO
	(Reid, 1995)	Shen (2010)	SÍ
<i>Elementary Learning Style Assessment</i> (Dunn, Rundle y Burke, 2007)		Pourghasemian <i>et al.</i> (2014)	SÍ
		Zarei y Pourghasemian (2016)	SÍ
<i>Group Embedded Figures Test</i> (Witkin, Oltman, Raskin y Karp, 1971)		Masera (2010)	NO
		Golaghaei (2011)	NO
		Nezhad y Shokrpour (2012)	NO
		Niroomand y Rostampour (2014)	¿?
		Rostampour y Niroomand (2014)	NO
<i>Visual and Verbal STM test</i> (Che, Lee y Chen (2005)		Chen y Wang (2015)	NO
Meara, Milton y Lorenzo-Dus (2001)	Booth (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014)	Zarei y Khazaie (2011)	SÍ
VARC (Fleming, 1987)		Guey y Chang (2014)	NO
<i>Memletics Learning Styles Inventory</i> (Whiteley, 2003)		Soltani y Rajabioon (2016)	¿?
<i>Caption Reliance Test</i> (Leveridge y Yang, 2013)		Wu (2011 y 2014)	NO
<i>Learning styles inventory</i> (Davis 1997)		Liu y Graeme (2014)	NO
<i>Learning Style Inventory</i> (Barsch, 1991)		Padidar, Tayebi y Shakarami (2015)	NO
	Al-Ahmadi (2016)	Tayebi y Marefat (2015)	SÍ
<i>Learning Style Questionnaire</i> (Slack y Norwic, 2007)		Al-Ahmadi (2016)	NO
Langkah Sukses Belajar Bahasa Inggris (Sudarsono, 2008)		Rassaei (2017)	¿?
<i>Questionnaire for Reflective Thinking</i> (Kember <i>et al.</i> , 2000)		Oksatridywi (2017)	¿?
<i>Impulsiveness Questionnaire</i> (Barratt <i>et al.</i> , 1975)		Rastegar y Safari (2017)	NO
No mencionan ningún instrumento	Kritikou, Paradia y Demestichas (2013)	Li <i>et al.</i> (2009)	N/A
	Siregar (2016)		
	Yuliatin (2016)		

El aspecto que encontramos más interesante, y en el que vamos a abundar, es el relativo a los datos que proporcionan los autores sobre la validez de los cuestionarios que han utilizado. En este sentido, la mayoría de ellos (24) no aporta ninguna información; ni siquiera justifican los motivos por los que han escogido un cuestionario y no otro. Esta manera de actuar denota una falta de rigor metodológico que en sí misma puede invalidar cualquier trabajo de investigación. Por tanto, la primera conclusión que se puede extraer de esto es que parece que este campo de estudio se ha caracterizado por tal laxitud en los métodos de trabajo que pone en

entredicho la credibilidad de las conclusiones a las que se ha llegado. El corolario de este proceder —en nuestra opinión, un tanto negligente— lo constatamos en Li *et al.* (2009), Demestichas (2013), Siregar (2016) y Yuliatin (2016), que ni siquiera indican el cuestionario que han utilizado; simplemente nombran los estilos que han tenido en cuenta.

Hemos identificado tres maneras de omitir la información correspondiente a la validez de los cuestionarios. La más recurrente ha consistido en nombrar y describir el instrumento que se ha utilizado sin mencionar nada sobre su validez. En estos casos, como ocurre con el *Learning Style Inventory* de Davis (1997), empleado por Padidar *et al.* (2015), hemos realizado búsquedas en diversas fuentes para obtener el cuestionario y no lo hemos encontrado, con lo cual no conocemos el instrumento ni hemos podido identificar a su autor.

El segundo procedimiento consiste en proporcionar argumentos sin validez científica como los siguientes: indicar que es el instrumento más empleado en Primaria y Secundaria (Bascome, 2004), en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas (Booth, 2009) o en cualquier ámbito (Wu, 2011 y 2014).

El último modo de actuar resulta llamativo por su incoherencia, ya que se basa en negar la posibilidad de que el cuestionario que se ha utilizado pueda validarse debido a su estructura, como explican Guey y Chang (2014, p. 24): “It is unlikely that the VARK questionnaire will ever be statistically validated because of its structure”. A pesar de ello, es el instrumento que emplean estos autores. En una línea similar a esta se encuentran Liu y Graeme (2014), que sostienen que los cuestionarios de auto-respuesta no son adecuados para identificar los estilos de aprendizaje, ya que se basan en percepciones conscientes de los informantes acerca de un constructo que no está abierto necesariamente a la conciencia.

Aparte de estos trabajos que no aportan ningún dato sobre la validez, hay seis que sí lo proporcionan, pero de forma poco rigurosa (los indicamos mediante signos de interrogación [¿?] en la tabla). Hemos observado tres maneras de hacer esto. La más frecuente consiste en utilizar los datos sobre validez que dan los propios autores de los cuestionarios (Lee, 1992; Gorevanova, 2000; Niroomand y Rostampour, 2014; Rassaei, 2017). Si bien hay que valorar de forma positiva el interés de estos autores por fundamentar la elección del instrumento en criterios científicos, como es la validez, pierde rigor su justificación cuando se limitan a la información que dan los autores del cuestionario, lo cual no es suficiente; además de esto, también deberían haber recurrido a análisis de otros investigadores ajenos al instrumento o, en su defecto, haberlos realizado ellos mismos. La segunda forma consiste en afirmar

simplemente que el instrumento ha sido validado, sin indicar ninguna fuente al respecto, como hace Oksatridywi (2017, p. 3): “This questionnaire has been tested of its validity and reliability”. El último modo consiste en aportar un índice de validez sin especificar su fuente, como hacen Soltani y Rajabioon (2016, p. 215): “The reliability of the test, based on Kuder-Richardson (KR21) formula, was found to be 0.82”. En este caso, lo más probable es que quienes hayan realizado el análisis de validez sean los propios Soltani y Rajabioon; de ser así, habría sido conveniente que lo hubieran hecho explícito y, sobre todo, que no se hubieran limitado solo a su análisis.

Por lo que respecta a los trabajos que sí presentan datos de validez de forma rigurosa, observamos tres procedimientos distintos. El mayoritario consiste en hacer referencia a pruebas de validez realizadas por investigadores independientes del instrumento. Esto lo han hecho Garret (1992), Tight (2005, 2007, 2010), Shen (2010), Abdollahzadeh y Amiri-Vardani (2010), Zarei y Khazaie (2011), Pourghasemian *et al.* (2014) y Zarei y Pourghasemian (2016). Excepto Garret y Tight, todos los demás coinciden en nombrar, entre otros autores, a Peacock (2001). El segundo procedimiento consiste en comparar el cuestionario con otros instrumentos similares, como hacen Abdollahi y Tahriri (2012), que constatan que el VAK se correlaciona en validez de constructo con el *Index of Learning Styles Questionnaire* (Soloman y Felder, 2008) y con el *Learning Style Survey* (Honey y Mumford, 2000). Por último, Tayebi y Merefat (2015) complementan los análisis de validez realizados por otros autores (Noraizan *et al.*, 2011) con la opinión de expertos: “In order to assess its validity, the researchers had face to face consultation with four subject matter experts. [...] They considered its face validity and content validity, and finally they agreed on its validity” (Tayebi y Merefat, 2015, p. 139).

De los cuestionarios más empleados, el que presenta un mayor respaldo en cuanto a referencias a su validez es el *Perceptual Learning Style Preferences Questionnaire* de Reid, pues de los seis autores que lo utilizan, Zokaee *et al.* (2012) son los únicos que no aportan ningún dato al respecto y Gorevanova (2000) lo hace de manera mejorable. De los restantes, tanto el *Learning Style Inventory* de Dunn, Dunn y Price, como el *VAK learning style questionnaire*, de Chislet y Chapman, solo cuentan con una obra en la que se hace alusión explícita a la validez. La validez de los demás cuestionarios (el *Learning Preferences Questionnaire*, de Kirby *et al.*, 1988; el *Group Embedded Figures Test*, de Witkin *et al.*, 1971; y el VARK, de Fleming, 1987) solo se menciona en uno de los estudios existentes, pero sin el rigor que requiere una obra de carácter empírico.

En síntesis, solo nueve trabajos aportan información rigurosa sobre la validez de los instrumentos. La carencia de rigor metodológico exigible a investigaciones de corte cuasiexperimental de los restantes implica que hay que interpretar con cautela las conclusiones a las que llegan, ya que la mayoría de estas investigaciones ha utilizado cuestionarios sobre los que no se proporcionan datos contrastados de validez. Con esto no queremos decir, no obstante, que un instrumento no es válido porque el investigador no proporcione datos sobre su validez, pero sí que se menoscaba la credibilidad de tales estudios cuando se considera que los criterios de validez y fiabilidad de los instrumentos son aspectos secundarios del proceso investigador. En síntesis, no cabe duda de que el rigor metodológico se presenta como el punto débil de este ámbito de investigación, por lo que se hace necesaria su mejora para llegar a resultados fiables que permitan determinar si los estilos de aprendizaje son un elemento que influye realmente en la adquisición del léxico.

4.4.7. RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES DE LA BASE DOCUMENTAL

Los resultados a los que llegan los trabajos de la base documental son muy heterogéneos debido a las diferencias teóricas y metodológicas existentes entre ellos, y que hemos expuesto con anterioridad. En algunos casos resulta imposible obtener datos coincidentes puesto que se han empleado instrumentos diferentes y se han tenido en cuenta estilos de aprendizaje distintos. No obstante, en aquellos casos en los que dos trabajos obtienen los mismos resultados mediante instrumentos distintos para identificar los estilos de aprendizaje, existe una alta probabilidad de que tales resultados puedan ser concluyentes, como apunta Cools (2009, p. 28): “using several cognitive style measures simultaneously can lead to interesting perspectives and potentially even to the identification of fundamental cognitive style dimensions and to the development of an overarching cognitive style measure”. Por tanto, aunque hay resultados contradictorios entre las investigaciones (porque unas llegan a unas conclusiones y otras, a las contrarias), consideramos que la información que podemos obtener del análisis de los resultados puede ser válida como visión de conjunto del estado de la cuestión además de proporcionarnos pistas sobre futuras líneas de investigación.

Para exponer los resultados de los trabajos vamos a tomar como punto de referencia la tabla 4.21, en la que indicamos las corrientes de investigación de la base documental. Comenzaremos por las dos tendencias mayoritarias, que son la *hipótesis del ajuste* y las *relaciones entre estilos de aprendizaje y léxico*, continuaremos con las minoritarias (la *hipótesis*

del buen aprendiz y el conocimiento de los estilos de aprendizaje) y terminaremos con las particulares: relaciones entre los estilos y la forma de presentar y evaluar el léxico (Farr, 1971), relaciones entre los estilos y la validez de los test de conocimiento léxico (Milton, 2007), y la postura contraria a la existencia de los estilos (Macedonia, 2015). Esta manera de organizar los datos en torno a ejes temáticos nos permitirá realizar un análisis estructurado, cuya única finalidad no es otra que la de proporcionar la perspectiva más completa, ordenada y detallada posible.

4.4.7.1. Resultados de las tendencias de investigación mayoritarias

4.4.7.1.1. La hipótesis del ajuste

Como indicamos más arriba, los investigadores se han interesado en cinco temas que pretenden determinar si adaptar la enseñanza del vocabulario a los estilos de aprendizaje de los alumnos es beneficioso. El que ha generado más estudios es el que investiga las implicaciones de adaptar los estímulos de muy distinto tipo (textuales, icónicos, sonoros, táctiles, etc.) a los estilos. En segundo lugar están los trabajos sobre las relaciones existentes entre los estilos de aprendizaje y el tipo de instrucción (explícita, diferenciada y mejorada mediante tecnología). Por último, están los estudios que cuentan con un menor recorrido de investigación y que abordan las siguientes cuestiones: las diferencias que hay entre un enfoque de enseñanza tradicional y otro adaptado a los estilos, las diferencias entre enseñar según el estilo más y menos preferente de los alumnos y el análisis de los vínculos que puede haber entre los estilos y el tipo de tarea. A continuación exponemos las conclusiones a las que se llega sobre cada uno de estos temas.

a) Relaciones entre estilos de aprendizaje y estímulos

El hecho de que los estímulos empleados en cada trabajo no sean idénticos es una circunstancia ambivalente. Por una parte, se ve reducido el número de investigaciones que podemos comparar entre sí al no utilizar el mismo estímulo. Pero, por otro lado, podemos contar con información más variada sobre el funcionamiento de los estilos de aprendizaje porque se ponen en contraste estímulos de tipología variada: textuales e icónicos; textuales, icónicos y sonoros; visuales, auditivos y táctiles; orales y escritos; y visuales (mapeo semántico, modalidad dual de lectura y murales de palabras).

a.1. Estilos de aprendizaje y estímulos textuales e icónicos

Lee (1992) es la única autora que no encuentra evidencias de que los estímulos textuales e icónicos beneficien a los alumnos en función de sus estilos de aprendizaje, mientras que Pouwels (1992) y Zarei y Khazaie (2011) sostienen lo contrario. Para el primero (1992), tales estímulos solo benefician a los alumnos de estilo visual, mientras que para los segundos favorecen tanto a alumnos visuales como a verbales: “high verbal learners show a better performance through the verbal modality and high visual learners through the visual modality” (Zarei y Khazaie, 2011, p. 374). No obstante, estos también observan que los alumnos de bajo rendimiento (tanto de estilo visual como auditivo) se benefician de los materiales sin anotación, lo cual va en contra del código dual, pero Zarei y Khazaie (2011) lo explican mediante la teoría de carga cognitiva (Sweller, 1994), que dice que cuando hay sobrecarga de información, el individuo se fija en la dimensión del contenido que considera esencial. En resumen, para Pouwels (1992) los estímulos textuales e icónicos son beneficiosos solo para alumnos visuales, mientras que para Zarei y Khazaie (2011) lo son para alumnos visuales y verbales de alto rendimiento académico.

a.2. Estilos de aprendizaje y estímulos textuales, icónicos y sonoros

Los únicos autores que investigan este tipo de estímulos (Yeh y Wang, 2003) observan que la anotación compuesta de texto e imagen es la que consigue el mejor rendimiento por parte de todos los alumnos, con independencia de sus estilos de aprendizaje, con lo cual concluyen que no existe relación significativa entre estos estímulos y los estilos.

a.3. Estilos de aprendizaje y estímulos visuales, auditivos y táctiles

Sobre estos estímulos hay resultados contradictorios, ya que para Bascome (2004) se confirmaría la hipótesis del ajuste, puesto que el grupo experimental, formado por alumnos que aprenden el vocabulario según su estilo de aprendizaje (visual, auditivo o táctil/cinestésico), obtiene mejores resultados que el grupo control en el posttest a largo plazo.

En cambio, Kassaian (2007) rechaza la hipótesis porque los estudiantes visuales son los únicos que se benefician de la adaptación de la enseñanza del vocabulario a su estilo: “The type of style, that is, visual or auditory style of learning does not have any significant effect on the retention of instructed material. [...] Any person is expected to be able to learn equally well regardless of his style of learning”(Kassaian, 2007, p. 74).

A la misma conclusión llega Rassaei (2017), aunque mediante resultados diferentes, ya que en su caso son los alumnos auditivos (y no los visuales) quienes se beneficiarían de la

enseñanza ajustada a sus estilos: “matching instruction with perceptual style did not work for the visual learners as effectively as it did for auditory learners” (Rassaei, 2017, p. 14).

El último autor que trata el tema es Alduais (2018), pero lo hace desde una perspectiva teórica, de modo que concluye que se necesita evidencia empírica para defender la conveniencia de adaptar la enseñanza del léxico a los estilos de los alumnos: “experimental and behavioural based evidence is required to support the effectiveness of these learning styles and if they really would effectively and efficiently impact the teaching and learning of vocabulary” (Alduais, 2018, p. 4).

a.4. Estilos de aprendizaje y estímulos orales y escritos

El trabajo de Rastegar y Safari (2017) es el único que investiga estos estímulos, asociados a alumnos con estilo impulsivo y reflexivo. Puesto que ambos tipos de estudiantes consiguen resultados similares, concluyen que no se obtienen diferencias significativas al adaptar los estímulos a los estilos de aprendizaje: “impulsive and reflective learners benefit from both oral output instruction and written output instruction, though the effect of oral output instruction and written output instruction was no meaningfully different on impulsive and reflective learners” (Rastegar y Safari, 2017, p. 110).

a.5. Estilos de aprendizaje y estímulos visuales

Los estímulos visuales que se han analizado han sido el mapeo semántico (Abdollahzadeh y Amiri-Vardani, 2010), la modalidad dual de lectura (Liu y Graeme, 2014) y los murales de palabras (Siregar, 2016). En los dos primeros trabajos se comparan con los estilos visual y auditivo, y en el último, con el extrovertido y el introvertido.

Según Abdollahzadeh y Amiri-Vardani (2010), los alumnos visuales obtienen mejores resultados, posiblemente debido a la naturaleza visual de los mapas semánticos, pero las diferencias no son significativas. Por tanto, todos los alumnos se benefician de este recurso: “learners with any perceptual modality benefited from vocabulary instruction which incorporates semantic maps almost equally” (Abdollahzadeh y Amiri-Vardani, 2010, p. 20).

En el trabajo de Liu y Graeme (2014) solo se benefician de la modalidad dual de lectura los alumnos con estilo auditivo, aunque los demás no se ven perjudicados: “the benefits of dual-modality input in repeated reading are not universally shared, the

facilitative effect of dual-modality becoming neutral for learners who are not auditory learners” (Liu y Graeme, 2014, p. 701).

Por último, Siregar (2016) comprueba que los alumnos con estilo extrovertido rinden mejor que los introvertidos: “students with extroversion have higher vocabulary achievement than students with introversion” (Siregar, 2016, p. 159). Esto lo explica aduciendo que los alumnos extrovertidos se involucran de forma más activa en la construcción del vocabulario.

b) Relaciones entre estilos de aprendizaje y tipos de instrucción

Los tipos de enseñanza que se han analizado, y que describimos a continuación, han sido la instrucción explícita del léxico (Shen, 2010), la instrucción diferenciada (Garret, 1992; Koppelman, 1999; Koppelman y Verna, 2002; Tight, 2005, 2007 y 2010; Masera, 2010; Alavinia y Farhady, 2012; Nezhad y Shokrpour, 2012; Kim, 2015) y la instrucción mejorada mediante tecnología (Wu, 2011 y 2014; Kritikou *et al.*, 2013; Kim, 2015; Chen y Wang, 2015; Alahmadi, 2016).

b.1. Estilos de aprendizaje e instrucción explícita

Shen (2010) comprueba que los alumnos de estilo grupal son los que obtienen las mejores puntuaciones en las pruebas de inferencia léxica antes de la intervención didáctica, pero después de esta son los que presentan el rendimiento más bajo, mientras que los mejores son los auditivos.

Indica que una posible explicación puede deberse al factor *tarea*, ya que la actividad que se les propone a los participantes es adivinar el significado, que es propio de un aprendizaje global, característico, a su vez, de estilos grupales y cinestésicos, mientras que los visuales y auditivos prefieren una forma de actuar sistemática, así que estos últimos no se muestran inclinados de forma natural a correr riesgos para inferir el significado.

Otra posible explicación puede ser que los alumnos de estilo grupal tengan una fuerte tendencia a adivinar el significado por el contexto. Puesto que los resultados indican que la instrucción beneficia a los alumnos visuales y auditivos, Shen (2010) considera que ello está más en consonancia con la *hipótesis del buen aprendiz* (Carbo, 1983), pues los buenos lectores prefieren aprender a través del sentido de la vista y el oído: “This finding is

consistent with the definition of ‘good learners’, as indicated by Carbo (1983) who showed good readers prefer learning through their visual and auditory senses” (Shen, 2010, p. 545).

b.2. Estilos de aprendizaje e instrucción diferenciada

Las investigaciones que abordan esta cuestión se centran en tres temas: a) las diferencias que hay entre la enseñanza tradicional y la adaptada a los estilos de aprendizaje, b) las diferencias existentes entre la enseñanza adaptada a los estilos preferidos y a los menos preferidos y c) los vínculos entre los estilos y el tipo de tarea.

- **Diferencias entre la enseñanza tradicional y la adaptada a los estilos**

Los trabajos de estos autores representan el paradigma de las investigaciones sobre la hipótesis del ajuste debido a la metodología que emplean, que sigue las indicaciones de Pashler *et al.* (2008). Los participantes se distribuyen en un grupo experimental y en un grupo control. En el primero se les enseña el vocabulario mediante estrategias adaptadas a cada uno de sus estilos de aprendizaje mientras que en el grupo control se emplea una metodología tradicional (memorización o traducción), de manera que la hipótesis solo se confirmaría si todos los alumnos del grupo experimental mejorasen sus puntuaciones en las pruebas de vocabulario frente al grupo control.

En las investigaciones de Koppelman (1999) y Koppelman y Verna (2002), el rendimiento en la adquisición del léxico del grupo experimental (de estilos visual, auditivo y cinestésico) siempre es mejor que el grupo control, pero de las cuatro semanas durante las que se lleva a cabo el estudio, las diferencias solo son significativas en la segunda y en la tercera. Los autores no encuentran explicación a este hecho y apuntan que el mejor rendimiento del grupo control puede deberse a que el profesor utilizó mejores recursos que con el grupo experimental, con lo cual serían poco fiables los resultados por la influencia de esta variable no controlada. Finalmente, concluyen que el empleo de los estilos de aprendizaje no propicia mejor rendimiento que el método tradicional por parte de estudiantes de zonas con un nivel socioeconómico bajo: “the learning style method is not consistently more successful than conventional methods for those students who are from low socioeconomic areas” (Koppelman y Verna, 2002, p. 8).

Por su parte, Masera (2010) trabaja en el grupo experimental con los estilos visual, auditivo, cinestésico, global y analítico, y observa que los estudiantes con menor preferencia por el estilo cinestésico son los que rinden mejor en los posttest a corto y largo plazo, y los analíticos

también obtienen mejores resultados en la prueba a largo plazo. Por tanto, no se confirmaría la hipótesis del ajuste porque solo mejoran los participantes con determinados estilos.

Por último, Alavinia y Farhady (2012) emplean el cuestionario VAK, de Chislett y Chapman (2005), y otro que ellos mismos elaboran basado en las inteligencias múltiples de Gardner (1983) para determinar los siguientes estilos de aprendizaje en los alumnos del grupo experimental: visual-espacial, lingüístico-auditivo, cinestésico-corporal, interpersonal e intrapersonal. Tras la intervención didáctica, obtienen evidencias de que el grupo experimental logra el mejor rendimiento, con lo cual se confirmaría la hipótesis del ajuste: “the results indicated that the class in which differentiated instruction was conducted, had a significantly better performance on the post-test and consequently it was concluded that the application of differentiated instruction had a positive effect” (Alavinia y Farhady, 2012, p. 87).

- **Diferencias entre la enseñanza adaptada a los estilos preferidos frente a los no preferidos**

Los autores que tratan este tema (Garret, 1992 y Tight, 2005, 2007 y 2010) enfrentan aquí la hipótesis del ajuste y la del desajuste para determinar cuál de las dos propuestas metodológicas es la que resulta más beneficiosa para que los alumnos aprendan el vocabulario. Lo que pretenden comprobar es si el léxico se adquiere mejor adaptando su enseñanza a los estilos preferidos de los estudiantes (hipótesis del ajuste) o a los menos preferidos (hipótesis del desajuste).

A diferencia del caso anterior, Garret (1992) y Tight (2005, 2007 y 2010) no trabajan con un grupo experimental y un grupo control, sino que lo hacen con un único grupo al que se le enseña el vocabulario mediante estrategias adaptadas a sus estilos preferentes y a los menos preferentes. Los estilos con los que trabajan son el visual, el auditivo, el táctil y el cinestésico.

Ambos autores observan que el rendimiento de los estudiantes es mejor cuando se les presenta el vocabulario adaptado a los estilos preferidos; no obstante, mientras que para Garret (1992) las diferencias son significativas en todos los casos, para Tight (2005, 2007 y 2010) esto solo es así con los estudiantes con un estilo preferentemente visual, por lo que para él queda sin demostrar la superioridad de la hipótesis del ajuste sobre la del desajuste.

- **Relaciones entre estilos de aprendizaje y tipo de tarea**

Nezhad y Shokrpour (2012) y Kim (2015) desarrollan investigaciones diferentes y llegan a resultados opuestos. Los primeros, que tienen en cuenta los estilos dependiente e independiente de campo, trabajan con un grupo experimental, al que le presentan actividades dinámicas (de producción no controlada), y un grupo control, con el que emplean actividades estáticas (de producción controlada). Observan que los alumnos dependientes de campo obtienen mejores resultados con las tareas dinámicas mientras que los independientes de campo rinden mejor con las tareas estáticas, de modo que se confirmaría la hipótesis del ajuste: “Task type significantly influences vocabulary learning” (Nezhad y Shokrpour, 2012, p. 17).

Por su parte, Kim (2015) trabaja con dos grupos en función del tipo de instrucción mejorada mediante tecnología: *blended learning*¹³³ y enseñanza en línea. Además, cada uno de ellos se subdivide en grupos menores según la clase de actividad que se les presenta: receptiva y receptiva más tarea en grupo. Los estilos que tiene en cuenta Kim (2015) son el verbalizador y el visualizador. Tras la intervención didáctica, no observa diferencias significativas que permitan sostener la hipótesis del ajuste: “With regard to vocabulary activity type, the results did not reveal a significant difference between groups with different types of vocabulary activities” (Kim, 2015, p. 107).

c) Estilos de aprendizaje e instrucción mejorada mediante tecnología

Se ha estudiado el efecto que tienen sobre los estilos de aprendizaje cuatro opciones tecnológicas: los itinerarios de aprendizaje asistidos por ordenador (Wu, 2011 y 2014), los entornos web de aprendizaje (Kritikou *et al.*, 2013; Kim, 2015), la realidad aumentada (Chen y Wang, 2015) y las aplicaciones de teléfonos móviles (Alahmadi, 2016).

Aunque en los dos trabajos de Wu (2011 y 2014) los alumnos que siguen el itinerario de aprendizaje adaptado a sus estilos consiguen mejor rendimiento que el grupo control, las diferencias no son significativas, excepto en el posttest a largo plazo, en el que sí lo son a favor de los primeros.

En cuanto a las investigaciones sobre entornos web de aprendizaje, los dos trabajos existentes llegan a resultados opuestos. Por un lado, Kritikou *et al.* (2013) comprueban que todos los participantes en su investigación (de estilo visual o auditivo) obtienen mejores

¹³³ El *blended learning* combina el aprendizaje presencial y en línea.

puntuaciones en las actividades sobre el significado, la forma y el uso del vocabulario cuando están adaptadas a sus estilos. En cambio, Kim (2015) no observa que los estilos de aprendizaje de sus alumnos (verbalizadores y visualizadores) influyan en la adquisición del léxico: “the learners’ preference on processing information did not significantly affect their vocabulary learning in L2” (Kim, 2015, p. 113).

En la investigación que desarrollan Chen y Wang (2015) sobre la incidencia de los estilos de aprendizaje en el desarrollo del vocabulario mediante realidad aumentada, aprecian diferencias significativas a favor de los estudiantes con estilo dependiente de campo frente al independiente de campo.

Por último, Al-Ahmadi (2016) comprueba que entre los alumnos con estilo visual y auditivo, los que mejoran más el vocabulario a través de aplicaciones de teléfono móvil son los primeros, pero no indica si las diferencias son significativas.

4.4.7.1.2. Relaciones entre estilos de aprendizaje y competencia léxica

Los elementos de la competencia léxica que los autores de la base documental han vinculado con los estilos de aprendizaje han sido la amplitud léxica, la inferencia léxica, la recuperación léxica, la retención léxica, los perfiles léxicos, el conocimiento activo y pasivo del vocabulario y las estrategias de aprendizaje del léxico.

a) Estilos de aprendizaje y amplitud léxica

Los estilos que investigan Gorevanova (2000), Niroomand y Rostampour (2014) y Rostampour y Niroomand (2014) no son los mismos. Mientras que la primera se basa en la propuesta de Reid (visual, auditivo, cinestésico, grupal e individual), los otros autores estudian los estilos dependiente e independiente de campo.

Gorevanova (2000) llega a unos resultados que le sorprenden porque partía de la hipótesis de que los aprendices visuales e individuales tendrían la mayor amplitud léxica, pero estos son los que presentan el peor rendimiento, al tiempo que los alumnos cinestésicos obtienen la mejor puntuación.

Por su parte, Niroomand y Rostampour (2014) y Rostampour y Niroomand (2014) relacionan los estilos con tres niveles de amplitud léxica (baja, media y alta) y observan una

relación significativa entre los estilos dependiente e independiente y los niveles medio y alto del conocimiento léxico respectivamente.

b) Estilos de aprendizaje e inferencia léxica

Los resultados a los que llegan Shen (2010), Pourghasemian *et al.* (2014) y Zarei y Pourghasemian (2016), que se basan en los estilos visual, auditivo, cinestésico, táctil, individual y grupal de Reid, no son del todo coincidentes. Así, Shen (2010) observa, como indicamos anteriormente al hablar de las relaciones entre los estilos y la instrucción explícita, que los estudiantes con estilo grupal tienen un mejor rendimiento en la prueba de inferencia léxica, pero tras la intervención didáctica son los alumnos auditivos quienes puntúan mejor. En cambio, el orden de prelación para Pourghasemian *et al.* (2014) y Zarei y Pourghasemian (2016) es distinto, ya que constatan que los aprendices con mejor inferencia léxica son los visuales, seguidos de los auditivos y los de estilo grupal.

c) Estilos de aprendizaje y recuperación léxica

Abdollahi y Tahriri (2012) toman en consideración los estilos visual y auditivo, y Kazemi *et al.* (2016), además, el cinestésico, pero estos últimos realizan su investigación en alumnos con alguna dificultad auditiva. Para los primeros, el estilo visual es el más exitoso en recuperación léxica, mientras que para los segundos es el cinestésico.

d) Estilos de aprendizaje y retención léxica

Sobre este punto, Guey y Chang (2014) y Padidar *et al.* (2015) llegan a resultados diferentes. Los primeros observan que todos los alumnos obtienen puntuaciones similares en retención léxica con independencia de sus estilos de aprendizaje (visual, auditivo, cinestésico y leer/escribir), con lo cual rechazan la hipótesis de que los estilos sean un factor que influyan en la retención. En cambio, en el trabajo de Padidar *et al.* (2015), los alumnos visuales obtienen mejores resultados en retención léxica que los auditivos y cinestésicos.

e) Estilos de aprendizaje y perfiles léxicos

Paul Booth es el único autor que ha investigado sobre este tema, que ha convertido en una línea de trabajo personal iniciada durante la realización de su tesis doctoral (2011), cuyo objetivo genérico ha consistido en determinar si existe algún tipo de relación entre los estilos de aprendizaje (memorístico y analítico) y los perfiles léxicos de los aprendices. Para la descripción de los perfiles ha tenido en cuenta la frecuencia léxica y, principalmente, la riqueza léxica de los informantes, que viene determinada por la diversidad léxica (cantidad de palabras diferentes) y la rareza léxica (cantidad de palabras de baja frecuencia que se emplea adecuadamente sobre un tema).

En su tesis doctoral (2011), Booth lleva a cabo cinco estudios, de los que ha publicado cuatro de ellos en diversas revistas (tabla 4.26). Su artículo de 2010 no aparece en la tesis y el estudio 4 de la tesis es el único que no ha visto la luz como artículo, motivo por el que lo vamos a exponer como su obra de 2011.

Tabla 4.26. Correspondencias entre los estudios de la tesis de Booth (2011) y sus artículos

Estudios de la tesis	Artículos publicados
1	2013
2	2012 y 2014
3	
4	-
5	2009

En su primer trabajo, Booth (2009) estudia cómo evoluciona el conocimiento léxico en rareza y diversidad durante las doce semanas en las que lleva a cabo la intervención didáctica. Observa que los estudiantes con puntuaciones bajas en ambos estilos no ganan en diversidad pero sí en rareza. Asimismo, los más analíticos presentan menos fluctuaciones en la diversidad del léxico que los alumnos más memorísticos. Por tanto, concluye que el desarrollo léxico no es un proceso lineal en rareza ni en diversidad, aunque los analíticos tienden a presentar menos cambios en el conocimiento léxico.

En su siguiente investigación, Booth (2010) pretende averiguar si la diversidad léxica se ve afectada tanto por ser hablante nativo o no nativo como por los estilos de aprendizaje que tengan. Sobre la primera variable no encuentra ninguna evidencia, pero sí cuando tiene en cuenta los estilos de aprendizaje, en cuyo caso los no nativos presentan un patrón de comportamiento distinto a los nativos: “Clear cut differences in lexical diversity between

native and non-native speakers were not established. However, when the data was analysed in terms of Memory and Analysis strengths, patterns in diversity (D) were found for non-native speakers” (Booth, 2010, p. 80). Dicho patrón, observado solo en hablantes no nativos, consiste en que los individuos con estilo memorístico presentan variabilidad en la diversidad léxica, mientras que esta es más estable en los analíticos.

En el estudio 4 de su tesis (2011), Booth analiza si el grado de debilidad o fortaleza de cada uno de los estilos de aprendizaje incide en el desarrollo del léxico, lo cual le lleva a establecer tres combinatorias posibles: los dos estilos son débiles, los dos estilos son fuertes y uno es débil y el otro es fuerte. En función de esto observa distintos perfiles en el desarrollo léxico: quienes son fuertes en uno de los estilos pero débiles en el otro tienden a aumentar el léxico; por otro lado, los alumnos débiles en ambos estilos experimentan un decrecimiento del léxico; y, finalmente, los estudiantes fuertes en los dos estilos tienen las puntuaciones más altas de léxico pero no evolucionan durante la intervención didáctica. Puesto que los participantes con estilo analítico son los que obtienen puntuaciones más altas de desarrollo léxico, Booth (2011) concluye que es este estilo, por encima del memorístico, el que contribuye al desarrollo del vocabulario.

Su trabajo de 2012 es el mismo que el de 2014, y en ellos quiere determinar si hay relación entre el grado de competencia lingüística, la frecuencia léxica y los estilos de aprendizaje. Booth comprueba que se da una correlación significativa entre un grado bajo de competencia lingüística y el estilo memorístico, ya que observa que los alumnos menos competentes con un estilo memorístico preferente confían menos en las palabras más frecuentes que los que tienen un estilo memorístico poco marcado. No encuentra ninguna correlación en la que intervenga un nivel alto de competencia lingüística o el estilo analítico.

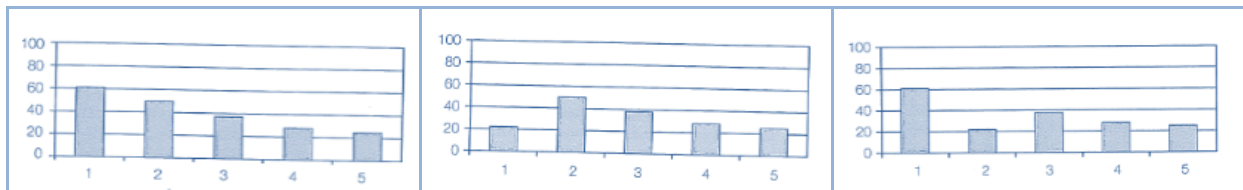
En el artículo de 2013 (que es el primer estudio de su tesis), Booth replica la investigación de Milton (2007), en la que este concluye que los alumnos con estilo analítico presentan un perfil léxico estándar, mientras que los memorísticos se caracterizan por un perfil léxico irregular. Tales perfiles vienen determinados por la cantidad de palabras que se emplea en cada nivel de frecuencia léxica, según lo cual un perfil estándar se caracteriza por un descenso paulatino del número de palabras desde el primer nivel de frecuencias, en el que se encuentran las palabras más frecuentes, hasta el último nivel, compuesto por las palabras menos frecuentes (fig. 4.5a). En cambio, un perfil irregular es aquel que no presenta esta línea continua descendente, debido a que en algún nivel se documentan menos palabras de las que

cabría esperar. Milton (2007) distingue dos tipos de irregularidades: déficit estructural, cuando el primer nivel es el que tiene menos palabras de las que le corresponden (fig. 4.5b), y déficit del nivel 2, cuando ocurre esto en el nivel 2 de frecuencias (fig. 4.5c).

Figura 4.5a. Perfil léxico estándar (Milton 2007, p. 50)

Figura 4.5b. Perfil léxico de déficit estructural (Milton 2007, p. 52)

Figura 4.5c. Perfil léxico de déficit de nivel 2 (Milton 2007, p. 51)



Los resultados a los que llega Booth son opuestos a los de Milton (2007), ya que observa que los alumnos memorísticos son los que presentan un perfil léxico normal, mientras que los analíticos tienen déficit en el nivel 2. Booth atribuye estas diferencias a las características de su muestra, cuyos integrantes son mayores que los de la muestra de Milton y muchos de ellos conocen una tercera lengua, así como a los rasgos de los test de aptitud empleados por cada autor.

f) Estilos de aprendizaje y conocimiento activo y pasivo del léxico

En la investigación que realiza Golaghaei (2011), observa que existen diferencias significativas entre alumnos dependientes e independientes de campo a favor de estos últimos, ya que son quienes obtienen las mejores puntuaciones en las pruebas de vocabulario activo y pasivo. Golaghaei (2011) justifica estos datos aludiendo a los rasgos de las pruebas léxicas, en las que se requiere poner en práctica determinadas estrategias que son características de un estilo independiente de campo como desechar la información contextual irrelevante para seleccionar la importante.

g) Estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje del léxico

Aunque Gorevanova (2000) y Zokaei *et al.* (2012) utilizan el mismo cuestionario para identificar los estilos de aprendizaje (el *Perceptual Learning Style Questionnaire* de Reid, 1987), difieren en el instrumento empleado para las estrategias de aprendizaje. La primera recurre al *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) de Oxford (1990), y los segundos

a la *Taxonomy of vocabulary learning strategies* (Schmitt, 1997). Esto explica que los resultados no sean coincidentes.

Gorevanova (2000) observa una cierta unidad entre los estilos sobre las preferencias por determinadas estrategias. Así, para los alumnos auditivos, táctiles, cinestésicos e individuales, las estrategias de compensación son las preferidas, mientras que los visuales y grupales prefieren las metacognitivas. Asimismo, las estrategias de memoria son las menos preferidas en todos los casos. Por su parte, Zokaee *et al.* (2012) comprueban estas correlaciones significativas: el estilo auditivo correlaciona con las estrategias sociales y cognitivas, y los estilos grupal y cinestésico lo hacen con las estrategias sociales.

4.4.7.2. Resultados de las tendencias de investigación minoritarias

Aquí expondremos las conclusiones a las que han llegado los estudios de la base documental sobre dos temas: la hipótesis del buen aprendiz (Tayebi y Marefat, 2015; Yuliatin, 2016; Oksattridywi, 2017) y el conocimiento de los estilos de aprendizaje por parte de los agentes implicados (Farr, 1971; Oksattridywi, 2017).

4.4.7.2.1. Hipótesis del buen aprendiz

De los tres trabajos, tenemos que prescindir del de Yuliatin (2016) porque no proporciona ningún dato acerca del estilo de aprendizaje que permite una mejor adquisición del léxico, ya que se limita únicamente a describir los estilos más empleados por los alumnos. Los otros dos llegan a resultados parecidos pero mediante metodologías diferentes. Así, Tayebi y Marefat (2015) llevan a cabo una intervención didáctica tras la que emplean un postest a corto plazo, en el que no observan diferencias significativas entre los aprendices visuales y auditivos, y otro a largo plazo en el que sí hay diferencias a favor de los primeros. Por su parte, Oksattridywi (2017) solo utiliza un test de vocabulario cuyos resultados correlacionan con los del cuestionario de estilos de aprendizaje y aprecia una relación significativa entre el estilo visual y la puntuación en la prueba de vocabulario. Por tanto, parece desprenderse de estos datos que el estilo visual es el que resulta más beneficioso para aprender vocabulario.

4.4.7.2.2. El conocimiento de los estilos de aprendizaje por parte de los agentes implicados

Las dos investigaciones que abordan este tema (Farr, 1971; Soltani y Rajabioon, 2016) no tienen en cuenta a los mismos agentes implicados, ya que Farr (1971) se centra en los estudiantes y Soltani y Rajabioon (2016), en los profesores. No obstante, en los dos casos se llega a la misma conclusión: conocer los estilos de aprendizaje (bien por parte de los estudiantes o por parte de los profesores) es beneficioso para la adquisición del vocabulario.

Farr (1971) comprueba que existe correspondencia entre los estilos de aprendizaje que dicen tener los alumnos y la modalidad perceptiva mediante la que obtienen mejores resultados en vocabulario. Por su parte, Soltani y Rajabioon (2016) observan que el grupo experimental, en el que el profesor es informado sobre los estilos de los alumnos, rinde mejor que el grupo control, del que el profesor desconoce los estilos.

4.4.7.3. Resultados de las tendencias de investigación particulares

Puesto que los datos que exponemos a continuación corresponden a tres trabajos sobre temas diferentes realizados por un solo autor en cada caso (Farr, 1971; Milton, 2007; Macedonia, 2015), no debemos interpretar los resultados como concluyentes, pues para eso sería necesario contar con más obras con las que poder contrastar tales estudios.

En primer lugar, Farr (1971) investiga las posibles relaciones entre los estilos de aprendizaje y la forma de presentar y evaluar el vocabulario, y comprueba que los alumnos obtienen mejores resultados en las pruebas de vocabulario cuando se utiliza la misma modalidad (visual o auditiva) tanto para presentar como para evaluar el léxico.

Por su parte, Milton (2007) pretende comprobar si los estilos de aprendizaje afectan a la validez de los test de conocimiento léxico. Observa que las diferencias en los estilos solo afectan al rango de las 2 000 palabras más frecuentes. La implicación que esto tiene para la validez de los test es que aquellos que solo tienen en cuenta los niveles 1 000 y 2 000 de frecuencia son menos fiables que los que incluyen más rangos, puesto que es en aquellos niveles donde se producen las desviaciones del perfil léxico. Por tanto, la conclusión definitiva a la que llega Milton es que ni las 1000 ni las 2 000 palabras más frecuentes son los mejores predictores del tamaño del léxico. Este hecho se convierte en un problema para los alumnos principiantes, situados en ese rango de frecuencia léxica.

Por último, Macedonia (2015) aborda el tema más controvertido, ya que sostiene que los estilos de aprendizaje no existen. Basa su hipótesis en la ausencia de evidencias empíricas que prueben su existencia:

However, despite the quantity of articles and practice books, websites on the topic, and investment in teacher training, there is no empirical evidence for the existence of learning styles. Furthermore, if one agrees that it is the brain that learns, there should be indicators in the brain for the existence of learning styles, anatomically, and/or functionally. (Macedonia, 2015, p. 1)

Emplea dos argumentos para fundamentar su postura. El primero de ellos consiste en cuestionar la validez y fiabilidad de los cuestionarios utilizados para identificar los estilos de aprendizaje, ya que la mayoría de ellos son autoinformes que, como tales, no indican cómo funciona el cerebro, que considera el verdadero protagonista del aprendizaje. En lugar de este tipo de instrumento, propone recurrir a la neurociencia cognitiva.

El segundo argumento va contra la hipótesis del ajuste, ya que existen trabajos en los que se comprueba que se aprende menos vocabulario cuando se enseña según los estilos de aprendizaje (Pashler *at al.*, 2008). También menciona estudios en los que resulta más beneficiosa la enseñanza mediante varias modalidades perceptivas (Paivio y Csapo, 1969; Mayer *et al.*, 2015).

Puesto que los estilos de aprendizaje no existen para ella, considera que las diferencias de rendimiento entre los alumnos se deben a estos factores: la anatomía y funcionamiento del cerebro, la edad a la que se empieza a aprender un idioma, la memoria de trabajo fonológica, el control cognitivo y la capacidad de atención.

Concluye su artículo indicando que los estilos de aprendizaje pertenecen al ámbito de la seudociencia, del que conviene huir porque aunque resulten atractivos por su simpleza, su impacto en la educación puede ser muy negativo al pretender poner en práctica teorías que no han sido demostradas científicamente. Para evitar esto recomienda trasladar todo lo que se conoce sobre el proceso de aprendizaje en general al ámbito específico de las segundas lenguas, así como adquirir formación en neurociencia cognitiva:

Learning style theories have not been scientifically demonstrated [...] In both cases, we have to do with pseudoscience: It is appealing because simple, but unfortunate because as such it impacts education in a misleading way. In our time, we do have knowledge on learning processes and this knowledge should flow into L2 practice. Therefore, a basic education in cognitive neuroscience would prevent L2 teachers from becoming a soft target for pseudoscientific theories (Macedonia, 2015, p. 3).

4.4.8. LIMITACIONES DE LAS INVESTIGACIONES DE LA BASE DOCUMENTAL

La mayoría de los autores no indica ninguna limitación y quienes lo hacen se refieren a cuestiones específicas de su investigación, de modo que apenas hay coincidencia de criterios al respecto. No obstante, el tema que ha generado más consenso es el del reducido tamaño de la muestra, que limita las posibilidades de interpretar los resultados como representativos de

la población que ha sido objeto de estudio (Lee, 1992; Yeh y Wang, 2003; Masera, 2010; Shen, 2010; Liu y Graeme, 2014; Pourghasemian, 2014; Chen y Wang, 2015; Zarei y Pourghasemian, 2014). Le siguen el escaso tiempo durante el que tiene lugar la intervención didáctica (Lee, 1992; Wu, 2014; Chen y Wang, 2015), el haber tenido en cuenta solo los estilos perceptivos (Tight, 2005, 2007 y 2010; Liu y Graeme, 2014) y el haber tomado en consideración pocas variables (Shen, 2010; Pourghasemian, 2014).

Otra cuestión que ha sido mencionada por varios autores y que nos parece de especial relevancia es la relativa a la validez y fiabilidad de los instrumentos empleados. En este sentido, Lee (1992) considera que ha podido afectar los resultados de su estudio: “the validity and reliability of materials and instruments perhaps may have inherent problems which might influence the results of this study” (Lee, 1992, p. 113). Por su parte, Guey y Chang (2014) indican que el instrumento que han empleado probablemente no sea lo suficientemente válido como para detectar diferencias significativas: “As to the insignificance on interactions of PMR and Group, validity of the assessment tool may not be good enough to cause any distinct differences” (Guey y Chang, 2014, p. 29). Pero sin duda, la valoración más significativa es la que hace Gorevanova (2000), porque pone en tela juicio el instrumento más difundido en el ámbito de la enseñanza de lenguas, el *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire* de Reid (1987):

There was also a problem with Reid’s Learning Style Preference Questionnaire. She defined perceptual learning styles as students’ sensory preferences in learning. However, I am not sure that it has anything to do with learning individually or in groups. Besides, most of the students had more than two preferences, some indicating preferences for all six perceptual learning styles. Therefore, in my opinion, the questionnaire has flaws (Gorevanova, 2000, pp. 52-53).

Aparte de estas cuestiones, otras han sido abordadas por un único autor. En primer lugar, Farr (1971) menciona la circunstancia de que los participantes en su estudio no realizaron las actividades de manera simultánea, con lo cual cabe la posibilidad de que se intercambiaran información sobre las pruebas. Por otro lado, Kassaian (2007) se refiere a la forma mediante la que descartó de su muestra a alumnos que tuvieran algún tipo de dificultad (visual o auditiva). Puesto que se basó para ello en la información que los propios alumnos le proporcionaban, contempla la posibilidad de que la selección de informantes no se haya realizado con el rigor necesario. Gorevanova (2000) afirma que no existe ningún instrumento para identificar las estrategias de aprendizaje del vocabulario ya que, de manera análoga a como hizo con el cuestionario sobre los estilos, considera que el *Strategy Inventory of*

Language Learning de Oxford (1989) es una herramienta adecuada para determinar las estrategias que intervienen de manera general para aprender un idioma, pero no para identificar las específicas relacionadas con el vocabulario. Por su parte, Booth (2011) cree que el hecho de que los participantes en su investigación lo hicieran de modo voluntario ha podido afectar los resultados, ya que pueden estar más motivados que quienes intervienen de forma obligatoria. También apunta Booth en su trabajo de 2013 que no ha tenido en cuenta la dimensión cualitativa del conocimiento léxico, que consiste en analizar cómo se emplean las palabras en contexto.

4.4.9. PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Al igual que ocurre con las limitaciones, en la mayoría de las obras no hay ninguna propuesta para investigaciones futuras y, cuando las hay, se trata de sugerencias de mejora para el correspondiente estudio, con lo cual no se pueden hacer extensivas a otros trabajos. No obstante, hay propuestas que pretenden superar las limitaciones que expusimos anteriormente que sí pueden ser tenidas en cuenta como orientaciones generales en cualquier tipo de investigación: trabajar con muestras más amplias (Lee, 1992; Yeh y Wang, 2003; Liu y Graeme, 2004; Shen, 2010; Masera, 2010; Booth, 2011; Pourghasemian *et al.*, 2014; Zarei y Pourghasemian, 2016), realizar estudios longitudinales (Lee, 1992; Garret, 1992; Bascome, 2004; Pourghasemian *et al.*, 2014) y tener en cuenta más estilos de aprendizaje (Lee, 1992; Liu y Graeme, 2004; Tight, 2005, 2007 y 2010)

Otra propuesta que concita el acuerdo entre los investigadores sugiere tener en cuenta más variables sociodemográficas por parte de los informantes. Esto se indica de forma genérica sin mencionar ninguna en concreto (Shen, 2010; Pourghasemian *et al.*, 2014) o se especifica alguna en particular: la edad, ya sea para trabajar con alumnos mayores (Masera, 2010) o más jóvenes (Farr, 1971); la etapa educativa, preferentemente no universitaria (Booth, 2011) o de nivel elemental (Garret, 1992); la clase social, que Koppelman y Verna (2002) sugieren que sea baja; la lengua materna, para trabajar con individuos que no sean solo sinoparlantes (Liu y Graeme, 2004) o para investigar los efectos de los estilos de aprendizaje en la adquisición del vocabulario en hablantes nativos (Booth, 2011); la personalidad (Guey y Chang, 2014) y algunos de sus factores constitutivos como la motivación o la ansiedad (Zarei y Pourghasemian, 2016); o el nivel de competencia lingüística, preferiblemente inicial (Booth, 2011).

En cuanto al objeto de estudio, encontramos propuestas interesantes: tener en cuenta más aspectos del conocimiento léxico (Liu y Graeme, 2014); investigar las relaciones que puede haber entre los estilos de aprendizaje y las glosas (auditivas y textuales) en la adquisición del vocabulario; estudiar el efecto que produce presentar las palabras agrupadas según criterios semánticos y formales o de modo aleatorio (Guey y Chang, 2014); determinar si hay alguna correlación entre el estilo memorístico y el tamaño del vocabulario (Booth, 2013), ya que de ser así podría concluirse que los aprendices de una L2 con este estilo predominante se asemejarían a los hablantes nativos en lo que a almacenamiento y uso de léxico se refiere; o verificar si el tipo de categoría gramatical tiene alguna implicación: “There is a need for subsequent studies to investigate, for example, the effectiveness of instruction through the perceptual modalities for learning other types of vocabulary, such as adjectives, abstract nouns, verbs, and adverbs” (Tight, 2010, p. 822).

Por último, también hay aportaciones relativas a la metodología, que algunos sugieren hacer mixta, combinando los análisis cuantitativos y cualitativos (Shen, 2010; Kim, 2015; Zarei y Pourghasemian, 2016). En esta misma línea, Rassaei (2017) propone emplear más de un inventario para identificar los estilos de aprendizaje; Pourghasemian *et al.* (2014) recomiendan no ceñirse solo al cuestionario, sino recurrir a otros recursos para identificar los estilos de aprendizaje; Lee (1992) sugiere utilizar pruebas de vocabulario distintas a las del tipo *cloze* y Tight (2005, 2007 y 2010), tener en cuenta diferentes tipos de actividades. Por otro lado, Raasaei (2017) propone considerar los estilos de aprendizaje como una variable continua. Pero de todas las propuestas metodológicas, la que nos resulta más perentoria es el llamamiento que hace Booth (2011) en su tesis doctoral a realizar diseños de investigación mejor elaborados, puesto que el objeto de estudio, que es complejo, así lo exige: “One of the major lessons learnt from this thesis is that L2 lexis and learning are multifaceted and so researchers need to embrace this complexity in their research design” (Booth, 2011, p. 292). Esta idea la refuerza después Oksattridywi (2017) cuando incide en la necesidad de realizar investigaciones rigurosas desde el punto de vista estadístico: “The researcher gives the suggestion for future researcher to do the research more accurate based on the manual statistic data or a software that related to statistic” (Oksattridywi, 2017, p. 8).

4.5. SÍNTESIS DE LA REVISIÓN SISTEMATIZADA

El estudio de las relaciones existentes entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica es un ámbito de investigación que cuenta con medio siglo de existencia, pues la primera obra al respecto es la tesis doctoral de Farr (1971). Sin embargo, el interés que ha suscitado el tema en la comunidad científica es mucho más reciente, ya que hasta el año 2010 las publicaciones han sido muy escasas y distanciadas en el tiempo. Será a partir de esta fecha cuando se producirá un aumento considerable de las mismas, hasta el punto de que casi dos tercios de las obras documentadas han sido publicadas con posterioridad a 2010. En este período han existido dos focos principales de investigación con carácter independiente: uno liderado por los autores estadounidenses, que abarca desde los orígenes hasta el año 2010, fecha a partir de la cual ya no publican más obras y toman el relevo los investigadores iraníes. Por lo que respecta a la producción científica en español, ha sido inexistente.

En cuanto a la metodología de investigación, la mayoría de los trabajos son poco rigurosos debido a dos motivos esenciales: proporcionan muy pocos datos acerca de la validez y fiabilidad de los instrumentos empleados para identificar los estilos de aprendizaje y existen incongruencias entre el alcance y el diseño de las investigaciones. Por lo que respecta a esto último, muchos de los estudios tienen un alcance correlacional, es decir, pretenden determinar si existe algún tipo de relación entre los estilos y el léxico, para lo cual sería necesario recurrir a un diseño experimental, pero en vez de hacer esto, dichos trabajos emplean un diseño no experimental, que no sirve para identificar relaciones entre variables. Otro aspecto mejorable sería la descripción de las muestras, sobre las que los respectivos autores proporcionan muy pocos datos. A pesar de estas carencias, el perfil que predomina entre los informantes es el de universitarios que están aprendiendo una lengua extranjera, mayoritariamente el inglés.

Un rasgo característico de la mayoría de los estudios es el adanismo, ya que muy pocos de ellos han tenido en cuenta los trabajos previos, con lo cual ha sido imposible avanzar en la materia, ya que los autores parten de cero al no tomar en consideración los resultados a los que se ha llegado con anterioridad. Esto impide que haya líneas de investigación homogéneas y bien definidas, a pesar de lo cual hemos identificado dos tendencias principales de trabajo en función de la cantidad de publicaciones existentes al respecto: la **hipótesis del ajuste**, consistente en determinar los beneficios de adaptar la enseñanza a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y las **relaciones entre los estilos de aprendizaje y diversos componentes de la competencia léxica**.

El hecho de que las investigaciones tengan en cuenta distintos tipos de variables, estilos de aprendizaje e instrumentos explicaría que los autores hayan llegado a resultados tan diversos y que estos no puedan considerarse definitivos, pues hay trabajos que llegan a la conclusión de que existen diferencias significativas debidas a los estilos de aprendizaje mientras que otros concluyen lo contrario (tabla 4.27). Como se puede apreciar en la tabla, la dirección a la que apuntan los resultados de cada una de las dos principales líneas de investigación no clarifican el rol que desempeñan los estilos de aprendizaje sobre la competencia léxica. Por lo que respecta a la hipótesis del ajuste, son más numerosos los autores que no observan diferencias significativas. En cambio, ocurre lo contrario con los trabajos sobre las relaciones entre los estilos y la competencia léxica, pues solo hemos documentado dos investigaciones (Shen, 2010; Guey y Chang, 2014) .

Tabla 4.27. Síntesis de los resultados de las dos tendencias principales de investigación que relacionan estilos de aprendizaje y competencia léxica

Líneas de investigación	Variables de estudio	Autores que SÍ observan diferencias significativas	Autores que NO observan diferencias significativas
Hipótesis del ajuste	EA y estímulos textuales e icónicos	Pouwels (1992) Zarei y Khazaie (2001)	Lee (1992)
	EA y estímulos textuales, icónicos y sonoros		Yeh y Wang (2003)
	EA y estímulos visuales, auditivo y táctiles	Bascome (2004) Alduais (2018)	Kassaian (2007) Rassaei (2017)
	EA y estímulos orales y escritos		Rastegar y Safari (2017)
	EA y estímulos visuales	Liu y Graeme (2014) Siregar (2016)	Abdollahed <i>et al.</i> (2010)
	EA e instrucción explícita		Shen (2010)
	EA e instrucción diferenciada	Garret (1992) Alavinia y Farhady (2012) Nezhad y Shokrpour (2012) Kritikou <i>et al.</i> (2013)	Koppelman (1999) Koppelman y Verna (2002) Tight (2005) Tight (2007) Maserá (2010) Tight (2010) Wu (2011) Wu (2014) Chen y Wang (2015) Kim (2015)
Relaciones entre estilos de aprendizaje y competencia léxica	EA y amplitud léxica	Gorevanova (2000) Niroomand y Rostampour (2014) Rostampour y Niroomand (2014)	
	EA e inferencia léxica	Pourghasemian <i>et al.</i> (2014) Zarei y Pourghasemian (2016)	Shen (2010)
	EA y recuperación léxica	Abdollahi y Tahriri (2012) Kazemi <i>et al.</i> (2016)	
	EA y retención léxica	Padidar <i>et al.</i> (2015)	Guey y Chang (2014)
	EA y perfiles léxicos	Booth (2009) Booth (2010) Booth (2011) Booth (2012) Booth (2013)	
	EA y conocimiento activo y pasivo del léxico	Golaghaei (2011)	
	EA y estrategias de aprendizaje del léxico	Gorevanova (2000) Zokaee <i>et al.</i> (2012)	

Conviene tener en cuenta que casi todos los estudios que han observado diferencias significativas en la competencia léxica atribuibles a los estilos de aprendizaje han realizado análisis de correlación y no de regresión, con lo cual no se puede hablar de relaciones de causalidad. Esto supone que no se han obtenido evidencias empíricas que puedan acreditar que los estilos de aprendizaje ejerzan algún tipo de influencia sobre la competencia léxica, ya que las relaciones de tipo correlacional no son de causa-efecto y, por tanto, las diferencias detectadas no pueden atribuirse a los estilos. A pesar de ello, las conclusiones que presentan los autores las exponen de manera que dan a entender que los estilos de aprendizaje son los causantes de los cambios producidos en la competencia léxica. Este hecho es un ejemplo más del escaso rigor metodológico predominante en la base documental.

A pesar de las carencias que venimos mencionando acerca de la metodología seguida en las investigaciones, en la mayoría de ellas no se indican limitaciones detectadas en el estudio, y cuando sí se hace, están tan circunscritas al trabajo respectivo que no se pueden trasladar a otros. No obstante, entre las que sí son generalizables, la más recurrente es la del reducido tamaño de la muestra, a la que sigue la validez y fiabilidad de los instrumentos.

Lo mismo sucede con las propuestas para futuras investigaciones, que no aparecen en la mayor parte de los trabajos. A pesar de ello, se mencionan algunas: trabajar con muestras más grandes, tener en cuenta más estilos de aprendizaje, más variables sociodemográficas (como la edad, la etapa educativa, la clase social, la lengua materna, la personalidad o el nivel de competencia lingüística) y más aspectos de la competencia léxica. Además de estas, destacan las que se refieren a la metodología de trabajo, pues si se corrigieran las carencias detectadas, las investigaciones que se desarrollasen en el futuro mejorarían cualitativamente y permitirían la obtención de resultados más fiables y, como consecuencia, más concluyentes. Estas propuestas sugieren realizar estudios longitudinales, recurrir a una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), utilizar más de un instrumento para identificar los estilos de aprendizaje, así como para medir la competencia léxica y, sobre todo, elaborar mejor los diseños de investigación y con mayor rigor estadístico..

En síntesis, a pesar del medio siglo de vida con el que cuenta el campo de estudio sobre las relaciones entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica, hasta hace aproximadamente una década el tema no ha suscitado un verdadero interés por parte de la comunidad científica, especialmente la asiática, que aglutina más de la mitad de los trabajos. Aunque no existe ninguna corriente de investigación bien definida ni liderada por ningún autor, los temas de estudio que más se han abordado han sido el análisis de los beneficios que

implica adaptar la enseñanza a los estilos de aprendizaje de los estudiantes (hipótesis del ajuste) y los vínculos existentes entre los estilos y la competencia léxica. La mayoría de los trabajos carecen del rigor metodológico necesario para asumir los resultados obtenidos como válidos. Dichas carencias consisten, fundamentalmente, en revisiones bibliográficas de muy corto alcance que pasan por alto los resultados de investigaciones precedentes, el empleo de instrumentos de medida de los estilos de aprendizaje poco válidos y fiables, el diseño inadecuado de las investigaciones y, como consecuencia de esto, en la interpretación errónea de los resultados al concebir como relaciones causales lo que solo son vínculos de correlación.

Por tanto, y a tenor de la revisión sistematizada que hemos llevado a cabo, hemos partido en nuestra investigación del presupuesto bibliográfico de que resulta imposible determinar de manera concluyente si los estilos de aprendizaje ejercen o no algún tipo de influencia en la competencia léxica, ya que se han obtenido evidencias en ambas direcciones. No obstante, las limitaciones que hemos identificado, lejos de ser interpretadas como un fracaso, convendría percibir las como una oportunidad de mejora del campo de estudio, ya que reconocer los errores es el primer paso para no repetirlos y, en consecuencia, poder avanzar en la materia. Esto solo puede hacerse a partir de diseños de investigación rigurosos y metodológicamente válidos. Y esto es lo que hemos pretendido con el trabajo empírico que exponemos en la siguiente parte de la tesis.

Parte III

Investigación empírica

CAPÍTULO 5

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.1. OBJETIVOS GENERALES

El objetivo principal de nuestra investigación es **comprobar si existe algún tipo de relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica** del español como lengua extranjera. Junto a este, nos hemos propuesto dos objetivos de carácter genérico: por un lado, describir los estilos de aprendizaje de las estudiantes eslovenas de español y, por otro, comprobar si existe alguna relación entre sus estilos y sus características individuales.

Puesto que la competencia léxica es un constructo muy complejo, la hemos descompuesto en varios indicadores que hemos analizado en distintos estudios, que responden a un objetivo general y varios específicos. Los objetivos generales pretenden determinar si existen relaciones entre los estilos de aprendizaje y los siguientes elementos: (1) el léxico disponible, (2) el léxico de la interacción oral, (3) el léxico de la expresión escrita, (4) el léxico de la comprensión escrita y (5) el léxico de la comprensión oral. En cada estudio también se va a comprobar si los rasgos sociodemográficos de las participantes influyen en cada uno de los indicadores de la competencia léxica.

5.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A continuación indicamos los objetivos específicos de cada uno de los estudios que hemos llevado a cabo. Antes de exponerlos, los presentamos de manera sintética en la tabla 5.1 para tener una visión global de ellos, ya que en todos los estudios se relacionan los estilos de aprendizaje con distintos tipos de indicadores léxicos.

Tabla 5.1. Objetivos específicos de los estudios de la investigación

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTUDIOS			
	Disponibilidad léxica	Interacción oral	Expresión escrita	Comprensión oral y escrita
Comprobar si existen relaciones entre los estilos de aprendizaje y estos indicadores léxicos	<ul style="list-style-type: none"> Índice de disponibilidad léxica individual Productividad Sofisticación Originalidad Retención 	<ul style="list-style-type: none"> Fluidez Diversidad Densidad Rendimiento Retención <i>Input</i> <i>Output</i> Índice de implicación Aprendizaje intencional/incidental 	<ul style="list-style-type: none"> Fluidez Diversidad Densidad Precisión Sofisticación Rendimiento Retención 	<ul style="list-style-type: none"> Recuperación Retención

5.1.2.1. Objetivos específicos del estudio de disponibilidad léxica

Este estudio tiene un doble objetivo. Por una parte, pretende determinar si los estilos de aprendizaje influyen en el índice de disponibilidad léxica individual de las participantes y en otros factores asociados a la disponibilidad como la productividad, la sofisticación y la originalidad. Por otra parte, se quiere comprobar si la intervención didáctica afecta de alguna manera a la disponibilidad en función de los estilos de aprendizaje de las alumnas, para lo cual se tendrá en cuenta el índice de retención del léxico disponible.

5.1.2.2. Objetivos específicos del estudio de la interacción oral

La principal pretensión de este estudio es determinar si los estilos de aprendizaje ejercen alguna influencia en la competencia léxica durante la interacción oral. Para ello se realizarán análisis de correlación entre los estilos y los factores que hemos considerado constitutivos de la competencia léxica: la fluidez, la diversidad, la densidad y la retención del léxico. Con carácter secundario también analizaremos si los estilos de aprendizaje influyen sobre determinados factores que han estado presentes durante la interacción, como el *input* proporcionado por el investigador, el *output* de las informantes y el índice de implicación en la tarea.

5.1.2.3. Objetivos específicos del estudio de la expresión escrita

El objetivo principal de este estudio es determinar si existe alguna relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica durante la escritura de un texto y después de la misma. En cuanto a la primera fase, analizaremos las posibles relaciones entre los estilos y los siguientes indicadores léxicos: la fluidez, la diversidad, la densidad, la precisión y la sofisticación. De la fase posterior a la escritura examinaremos la retención del léxico.

5.1.2.4. Objetivos específicos del estudio de la comprensión oral y escrita

En este estudio se pretende comprobar si existe algún tipo de relación entre los estilos de aprendizaje y la recuperación y retención del léxico tanto en la comprensión oral como escrita. Al analizar estas dos destrezas de la lengua en un mismo estudio, se persigue observar algún tipo de diferencia en el rendimiento léxico de las alumnas en ambas tareas.

5.2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque ya hemos expuesto anteriormente las posturas de varios autores que consideran que los estilos de aprendizaje no existen (Macedonia, 2015; Willingham, Hughes y Dobolyi, 2015), nuestra principal hipótesis de partida es que **los estilos de aprendizaje son un constructo teórico que sí existe** (H_1). No obstante, debido a la falta de consenso que hay en la comunidad científica sobre el tema, también barajamos como hipótesis alternativas, en función de los resultados que obtengamos, **la posibilidad de que no existan** (H_{01}) o de que **la noción de los estilos de aprendizaje pueda reformularse de otra manera** (H_{02}).

Junto a estas hipótesis, también tenemos en cuenta las siguientes:

H₂ Los estilos de aprendizaje mantienen algún tipo de relación con la competencia léxica de los estudiantes que aprenden español como lengua extranjera.

Para analizar las posibles relaciones existentes, hemos categorizado la competencia léxica en los siguientes indicadores: productividad léxica, disponibilidad léxica, sofisticación léxica, fluidez léxica, diversidad léxica, densidad léxica, precisión léxica, recuperación léxica y retención léxica a corto y a largo plazo. Realizaremos un análisis de correlación entre los estilos de aprendizaje y cada una de estas variables.

H₃ Los cuestionarios mediante los que se identifican los estilos de aprendizaje presentan diferentes grados de validez y fiabilidad. Para comprobar esto, hemos utilizado cinco cuestionarios, tres de ellos de carácter general (*ASSIST*, *ILSHE* y *CSI*) y otros dos (*LSS* y *PLSPQ*) diseñados expresamente para el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

H₄ Existen relaciones entre las características individuales¹³⁴ de los estudiantes de español como lengua extranjera y sus estilos de aprendizaje. Para comprobar esto, realizaremos un análisis de correlación entre estas variables.

H₅ Existen relaciones entre las características individuales de los estudiantes de español como lengua extranjera y su competencia léxica. Para comprobar esto, realizaremos un análisis de correlación entre estas variables.

¹³⁴ Consideramos las características individuales contempladas en esta hipótesis y en la siguiente como una variable compleja, pues se compone de varios elementos: edad, años de aprendizaje de español, estancias en países hispanohablantes e idiomas conocidos.

5.3. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

Los aprendices adultos de español como lengua extranjera constituyen la población objeto de estudio de nuestra investigación. Es imposible determinar su número exacto debido a la inexistencia de fuentes fiables y suficientes mediante las que realizar un censo pormenorizado. No obstante, el último informe del Instituto Cervantes (2018, p. 5) estima que en el mundo hay más de veintiún millones de estudiantes de español en todos los niveles educativos. Resulta inviable precisar con exactitud cuántos son adultos pero, a efectos estadísticos, suponen una población infinita, ya que superan los 500 000 individuos, en cuyo caso, según Ruiz Olabuénaga (2012, pp. 55-56), serían necesarios unos 384 informantes si quisiéramos garantizar, como mínimo, un 5% de varianza. Debido a la imposibilidad material de disponer de tal cifra de participantes, hemos tenido que trabajar con una **muestra no probabilística**.

Para minimizar el sesgo de selección característico de este tipo de muestras y evitar que determinados rasgos individuales de los participantes influyeran en el estudio como variables extrañas, hemos realizado un **muestreo intencional** mediante el que hemos procurado que la muestra fuera lo más homogénea posible. Como consecuencia de ello, todos los participantes en nuestra investigación tienen el mismo género (mujeres), lengua materna (esloveno) y cursan el mismo grado y curso universitario (primero de Lengua y literatura españolas). De este modo, al convertir el género, la lengua materna y la formación académica en variables controladas, eliminamos el potencial riesgo de que actúen como variables extrañas y afecten a los resultados de la investigación, ya que existen estudios en los que se ha comprobado que tales características de los informantes pueden correlacionar con sus estilos de aprendizaje.

El punto de partida para la selección de los sujetos ha sido una **muestra de conveniencia**, ya que hemos tenido la posibilidad de contar con los estudiantes de la licenciatura de Lengua y literatura españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana (Eslovenia). Por las razones anteriormente expuestas, decidimos limitar la muestra a estudiantes del mismo género, lengua materna y curso, de modo que comenzamos a trabajar con los dos grupos naturales correspondientes al primer curso de la titulación, formados por 23 y 14 estudiantes respectivamente. Por tanto, iniciamos el estudio con una muestra invitada de 37 informantes, que finalmente ha quedado reducida a 27 debido a la pérdida de sujetos por dos motivos. El primero de ellos ha sido el descarte intencional de dos alumnas que incumplían la homogeneidad de varianza intragrupal, es decir, que no reunían las características individuales comunes al resto de participantes e impedían, de este

modo, trabajar con una muestra homogénea¹³⁵. En segundo lugar, la mortalidad estadística (del 21.6%) también ha estado presente en nuestro estudio, debido a que ocho participantes no han realizado alguna de las pruebas. Este hecho, sin embargo, no ha afectado a la validez interna del diseño de nuestra investigación, ya que esto solo habría ocurrido si hubiéramos trabajado con dos grupos, contexto en el que la mortalidad sí habría podido influir en la homocedasticidad¹³⁶, factor que no está presente en nuestro estudio.

Por tanto, la muestra de la investigación es no probabilística e intencional, y debido a sus características, que expondremos a continuación, no puede considerarse representativa de la población de estudio. No obstante, consideramos que esta circunstancia no invalida la muestra, debido tanto a los rasgos de la población diana como a los ajustes realizados para obtener un grupo homogéneo de informantes. En el primer caso, el hecho de que los estudiantes adultos de ELE constituyan una población tan amplia y heterogénea hace imposible trabajar con una muestra representativa, como indica Isabel Sanz (2005, p. 7): “Es difícil establecer un perfil general de nuestros alumnos, dada la diversificación de los lugares de procedencia, las lenguas que hablan y la formación que poseen, la variedad cultural y religiosa, el género, la edad y los estilos de aprendizaje de cada uno”. A pesar de esta limitación, no sería legítimo sostener que es imposible investigar cuestiones como la que nos ocupa porque la población sea tan grande y variada que no se pueda conseguir una muestra representativa de la misma.

Por otro lado, y para evitar la incidencia de variables extrañas derivadas de una muestra pequeña y heterogénea, hemos procurado que el perfil demográfico de los participantes fuera lo más homogéneo posible para eliminar el sesgo de selección. En definitiva, sostenemos que aunque los resultados obtenidos con esta muestra no sean representativos de la población, se obtiene una información bastante útil para hacernos una idea de cómo influyen los estilos de aprendizaje en la adquisición del léxico.

¹³⁵ Decidimos eliminar de la muestra a una alumna de 66 años y a otra cuya lengua materna no era el esloveno.

¹³⁶ Si tenemos en cuenta que la *homocedasticidad* consiste en que los grupos de estudio procedan de poblaciones con la misma varianza (del Río Sadornil, 2005, pp. 189-190), al haber trabajado con un solo grupo, los abandonos de las participantes no invalidan nuestro diseño, pues la homocedasticidad no puede estar presente en investigaciones con un solo grupo. Como consecuencia de esto, la mortalidad experimental tampoco podrá influir en los resultados.

En la tabla 5.2 exponemos el perfil sociodemográfico de la muestra¹³⁷ atendiendo a estas características: edad, años de aprendizaje de español, estancias en países de habla española y conocimiento de otros idiomas. En este apartado, no nos vamos a limitar a describir cada uno de estos elementos, sino que también los vamos a poner en relación con el rol que han tenido en otras investigaciones. De este modo, pretendemos mostrar una síntesis del estado de la cuestión sobre la incidencia de estas variables individuales en los estilos de aprendizaje de lenguas.

Tabla 5.2. Perfil sociodemográfico de la muestra

Informantes	Edad	Años de aprendizaje	Estancias		Otras lenguas
			Lugar	Duración	
1.	19	5	España	2 semanas	Inglés
2.	19	6	-	-	Inglés, ruso y croata
3.	19	5	España	1 semana	Inglés
4.	20	2	España	1 año	Inglés y alemán
5.	19	4	España	1 mes	Inglés
6.	19	8	España	3 semanas	Inglés
7.	20	2	España	1 año	Inglés
8.	19	3	-	-	Inglés y francés
9.	22	5	-	-	Inglés y croata
10.	19	5	Argentina España	1 mes 1 semana	Inglés
11.	20	7	España	1 semana	Inglés y alemán
12.	19	5	-	-	Inglés, serbio e italiano
13.	20	8	España	5 meses	Inglés, francés y croata
14.	21	5	España	1 semana	Inglés, italiano y croata
15.	19	7	España	1 semana	Inglés, ruso y serbio
16.	19	7	España	3 semanas	Inglés y francés
17.	19	4	-	-	Inglés, italiano y francés
18.	19	8	España	1 semana	Inglés y ruso
19.	20	3	-	-	Inglés, francés y portugués
20.	19	5	España	1 semana	Inglés, serbio y croata
21.	19	5	España	1 mes	Inglés, ruso, alemán, portugués y croata
22.	20	5	España	2 semanas	Inglés
23.	19	5	España	1 mes	Inglés y croata
24.	19	4	España	2 semanas	Inglés
25.	19	3	España	1 semana	Inglés, alemán y croata
26.	24	3	España Uruguay Argentina	1 mes 2 semanas 2 semanas	Inglés
27.	21	5	-	-	Inglés y alemán

5.3.1. EL GÉNERO

La muestra presenta homogeneidad absoluta en este atributo pues todos los informantes son mujeres. De este modo, evitamos entrar en un terreno tan complejo en el aprendizaje de

¹³⁷ Todas las alumnas han autorizado su participación en la investigación mediante el consentimiento correspondiente (anexo 1).

idiomas como es el *factor género*¹³⁸ que, en nuestro caso, consistiría en determinar si existen diferencias de estilos según los estudiantes sean hombres o mujeres.

Aunque es generalizado el consenso sobre la influencia del género en los estilos de aprendizaje (Reid, 1987; Ehrman y Oxford, 1989; Cano García, 2000; López Rúa, 2006; Jiménez Catalán, 2003; Viriya y Sapsirin, 2014), los resultados de las investigaciones no son siempre congruentes ni definitivos. En este sentido, y a modo de ejemplo, mientras Reid (1987) indica que los hombres prefieren más las estrategias visuales y táctiles que las mujeres, Viriya y Sapsirin (2014) llegan a conclusiones totalmente opuestas. Situaciones como esta llevan a autoras como Jiménez Catalán (2003, p. 68) a proponer que se investigue más al respecto:

From the results obtained in this study, I see the need to carry out further research in order to prove the hypothesis stated in the previous section, that the sex differences obtained in the reporting of usage of vocabulary learning strategies may be due to differences in language learning styles.

5.3.2. LA EDAD

Como en el caso anterior, también queda poco claro el rol que desempeña la edad en los estilos de aprendizaje, pues hay autores (Aydoğan y Akbarov, 2014) que no observan diferencias significativas, mientras que otros sostienen lo contrario, aunque con resultados no coincidentes. Esto último lo ilustran los trabajos de Hernández Ruiz (2004), Chen (2009) y Lee, Yeung e Ip (2016), que utilizan el mismo instrumento¹³⁹, pero no llegan a las mismas conclusiones. Así, mientras Hernández Ruiz (2004) observa diferencias en los estilos cinestésico (predominante en alumnos entre 17 y 32 años) y visual (predominante en alumnos entre 33 y 40 años), tanto Chen (2009) como Lee, Yeung e Ip (2016) coinciden en que los estilos que se ven afectados por la edad son el cinestésico y el táctil. No obstante, conviene indicar que las muestras de sendos trabajos no tienen edades similares, ya que la de Chen

¹³⁸ El factor género consiste en tener en cuenta que el hecho de ser hombre o mujer puede incidir en el proceso de aprendizaje de una lengua. Esta realidad se ha abordado desde dos perspectivas: la postura *esencialista* sostiene que las diferencias biológicas entre hombres y mujeres suponen procesos de aprendizaje distintos; la perspectiva *constructivista*, por su parte, añade a esta dimensión biológica un componente social, de manera que lo que marcaría mayores diferencias en el aprendizaje de una lengua sería el contexto social en el que se han desarrollado hombres y mujeres, que es distinto en cada caso. Para una visión detallada del tema véase Jiménez Díaz (2010).

¹³⁹ Se trata del *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (PLSPQ)* de Reid, aunque en distintas versiones: Chen (2009) emplea la de 1984, mientras que Hernández (2004) y Lee, Yeung e Ip (2016), la de 1995.

(2009) presenta un rango de edad de 12-15 años y la de Lee, Yeung e Ip (2016), de 17-36 años. Teniendo en cuenta estos datos, y para minimizar el impacto potencial de esta variable, hemos considerado necesario contar con una muestra cuya edad fuese homogénea, lo cual queda de manifiesto en los datos de la tabla 5.3, en la que la desviación estándar (1.18), la varianza (1.39) y, sobre todo, el coeficiente de variación (0.06) indican que la edad media de las informantes (19,7 años) presenta una gran homogeneidad.

Tabla 5.3. Estadísticos descriptivos de la edad de la muestra

Edad	fi	hi	Media (X)	Moda (MO)	Desviación estándar (s)	Varianza (s ²)	Coficiente de variación (CV)
19	17	63 %	19.7	19	1.18	1.39	0.06
20	6	22.2 %					
21	2	7.4 %					
22	1	3.7 %					
23	0	0 %					
24	1	3.7 %					

5.3.3. LA LENGUA MATERNA

El trabajo de Reid (1987) es el primero que ofrece una descripción detallada sobre las relaciones entre la lengua materna de los aprendientes y sus estilos de aprendizaje. Partiendo de la puntuación media obtenida en cada estilo por parte de los hablantes de nueve lenguas diferentes, describe las tendencias estilísticas de cada comunidad lingüística. Más tarde, Hyland (1994) y Stebbins (1995) reproducen el mismo estudio y llegan a los mismos resultados, de modo que podría concluirse que la lengua materna influye en los estilos de aprendizaje. Sin embargo, como veremos a continuación, otros trabajos no llegan a las mismas conclusiones.

Por tanto, la influencia de la lengua materna de los aprendientes en sus estilos de aprendizaje es una cuestión sobre la que tampoco se ha llegado a resultados concluyentes. La razón principal se debe a la discordancia existente entre la perspectiva epistemológica que se adopta de partida y su aplicación en investigaciones concretas. En este sentido, desde el punto de vista teórico, antropólogos y lingüistas coinciden en la existencia de estrechas relaciones entre lengua y cultura¹⁴⁰. Los primeros consideran que ambas realidades son interdependientes, como indica Hofstede (1986, p. 134): “Language is the vehicle of culture and it is an obstinate vehicle. Language categorizes reality according to its corresponding culture”. Esta postura

¹⁴⁰ Para una revisión sobre las relaciones entre lengua y cultura en la enseñanza de ELE véase Szymanska (1996).

también está presente en el ámbito lingüístico: “lengua y cultura se encuentran estrechamente unidas y condicionan frecuentemente la forma de comportarse y comunicarse entre sí los individuos de la misma comunidad lingüística” (Marcos Marín y Sánchez Lobato, 1988, p. 7).

La naturaleza de esta interrelación se ha plasmado de dos formas distintas en las investigaciones que han analizado la influencia de la lengua materna en los estilos de aprendizaje. En unos casos, se ha considerado la lengua como el elemento aglutinador de distintas culturas, y en otros se ha procedido de modo inverso, es decir, diferentes comunidades lingüísticas se han englobado bajo una misma cultura.

Un ejemplo de la primera tendencia se aprecia en el trabajo de Wintergerst, DeCapua e Itzen (2001) y en el de Yassin (2015). En este se analizan los estilos de aprendizaje de estudiantes de inglés como segunda lengua de distintos países del Golfo Pérsico (Arabia Saudí, Omán, Kuwait y Emiratos Árabes Unidos), que tienen en común el idioma (el árabe) y la religión (el islam). Sin embargo, a pesar de tratarse de informantes con la misma lengua materna, se constatan diferencias en sus estilos de aprendizaje debidas a la cultura particular de sus respectivos países. De forma análoga, Wintergerst *et al.* (2001) incluyen en uno de los grupos lingüísticos de su muestra (el español) a todos los informantes hispanohablantes sin tener en cuenta su país de procedencia y, por tanto, su diversidad cultural. Este hecho explicaría, como reconocen las propias autoras, que no encontraran correlación entre la lengua materna de los hispanohablantes y sus estilos de aprendizaje:

[...] many of those that we grouped by language were in fact from different countries. For example, the Spanish speakers came from many different Latin American countries with differences in cultures. This may have confused the issue and prevented us from discovering any clear relationship to learning styles (Wintergerst *et al.*, 2001, p. 399).

A la segunda corriente pertenecen los estudios sobre las diferencias en los estilos debidas a la tradición educativa (occidental y oriental) de la que proceden los alumnos. Estos trabajos se caracterizan por considerar que países tan distintos (y con distintas lenguas) como Japón, China, Corea o Vietnam, por ejemplo, comparten una misma herencia cultural, la confuciana, que se distingue de la tradición occidental, formada, a su vez, por países muy distintos entre sí, y con lenguas diferentes. Aunque hay autores (Williams, 2017) que constatan diferencias estilísticas entre estudiantes orientales y occidentales, otros (Tran, 2013) consideran que se deben a la metodología de enseñanza más que a factores culturales, pues observan similitudes entre los estilos de alumnos provenientes de países anglohablantes y asiáticos.

A esta divergencia epistemológica habría que añadir otro elemento no menos importante que ha impedido llegar a conclusiones definitivas sobre la influencia de la lengua materna: la contradicción teórica que supone asumir que los estilos de aprendizaje (considerados como rasgos del individuo) puedan estar condicionados por la cultura (considerada como conjunto de rasgos de una colectividad) a la que el aprendiente pertenezca, como indica Nelson (1995, p. 6):

The concepts of “learning styles” and “culture” appear to be contradictory. The notion of learning style implies individual differences. [...] Culture refers to what is common to members of a group. It concerns similarities, not differences. If learning styles differ from person to person, can such a thing as a cultural learning style exist?

Esta falta de datos concluyentes nos ha llevado a optar por una muestra homogénea en lo que se refiere a su lengua materna. De este modo, evitamos que las diferencias en sus estilos de aprendizaje se deban al idioma que hablan los participantes o a su cultura de procedencia. Consideramos que el control que realizamos sobre esta variable confiere mayor fiabilidad a los resultados de nuestro estudio.

5.3.4. LOS AÑOS DE APRENDIZAJE DE ESPAÑOL

Aunque la muestra sí presenta diversidad en este punto (tabla 5.4), los trabajos más recientes que abordan el tema (Tuan, 2011; Khamkhien, 2012) concluyen que no existen diferencias significativas en los estilos debidas al tiempo dedicado al aprendizaje del idioma. Estos datos no coinciden con los de Reid (1987), pero esto puede deberse a que ella analiza este factor junto a la duración de la estancia en los EE. UU., de modo que los resultados a los que llega podrían explicarse por la conjunción de ambos elementos y no solo al tiempo de aprendizaje de la lengua extranjera.

Tabla 5.4. Duración del aprendizaje de español de la muestra de nuestro estudio

Tiempo de aprendizaje	fi
2 años	2
3 años	4
4 años	3
5 años	11
6 años	1
7 años	3
8 años	3

Las franjas temporales de aprendizaje que toman en consideración Tuan (2011) y Khamkhien (2012) no son idénticas. El primero distingue cinco (menos de 2 años, 2-5 años, 6-8 años, 9-11 años y más de 12 años) y el segundo distribuye a sus informantes en dos grupos (según lleven aprendiendo inglés menos o más de 12 años). Si tomamos como referente la clasificación de Tuan (2011), el 75 % de la muestra de nuestro estudio lleva aprendiendo español entre dos y cinco años, mientras que el 25 % restante lo lleva haciendo entre seis y ocho años (tabla 5.5). Por otro lado, según la propuesta de Khamkhien (2012), ninguna de nuestras informantes tiene más de doce años de experiencia de español.

Tabla 5.5. Distribución de la muestra según la duración del aprendizaje propuesta por Tuan (2011)

Tiempo de aprendizaje	fi
< 2 años	0
2-5 años	20
6-8 años	7
9-11 años	0
> 12 años	0

Esta diversidad de criterios hace imposible que podamos distribuir a nuestras informantes en grupos equitativos según sus años de aprendizaje. Para superar esta limitación metodológica y con la finalidad de poder obtener datos relevantes sobre la influencia de esta variable en los estilos de aprendizaje, proponemos crear tres franjas temporales (tabla 5.6). Según estos datos, la mitad de la muestra lleva aprendiendo español cuatro o cinco años; una cuarta parte, dos o tres años; y la cuarta parte restante, entre seis y ocho años.

Tabla 5.6. Propuesta de distribución de la muestra según la duración del aprendizaje de español

Tiempo de aprendizaje	fi
2-3 años	6
4-5 años	14
6-8 años	7

5.3.5. LAS ESTANCIAS EN PAÍSES DE HABLA ESPAÑOLA

Desde que Carroll (1967) estudiara por primera vez los efectos de las estancias en el extranjero en el aprendizaje de idiomas, han proliferado las investigaciones acerca de la incidencia que estas tienen en una amplia gama de variables: el dominio del idioma y las creencias de los estudiantes (Tanaka y Ellis, 2003), la pronunciación (Muñoz y Llanes, 2014), las estrategias de aprendizaje (Briggs, 2016) o la personalidad (Tracy-Ventura, Dewaele, Köylü y McManus, 2016), entre otras. En cuanto a los autores que analizan la influencia de

las estancias en los estilos de aprendizaje, hay que mencionar a Reid (1987), Hokanson (2000) y Lafford y Collentine (2006).

Reid (1987) observó que los estudiantes que llevaban estudiando inglés en los EE. UU. durante más de tres años presentaban una preferencia mayor por el estilo auditivo y preferían menos los estilos visual, cinestésico y grupal. Aduce dos posibles explicaciones para estos datos: o bien los alumnos con estancias más prolongadas se sienten más cómodos con un aprendizaje auditivo, o bien adaptan su estilo a las exigencias del sistema educativo, que en los EE. UU. es predominantemente auditivo.

En nuestro caso, a excepción de siete alumnas, todas han realizado una estancia en el extranjero, que en todos los casos ha sido en España. Además, la informante 10 ha realizado dos estancias (Argentina y España) y la 26, tres (Argentina, España y Uruguay). Por lo que respecta a la duración (tabla 5.7), la horquilla oscila entre un mínimo de una semana y un máximo de un año. La mayoría de las estancias ha durado menos de un mes, con lo cual intuimos que no tendrán impacto en los estilos de aprendizaje de las estudiantes.

Tabla 5.7. Duración de las estancias de las informantes en países hispanohablantes

Duración de las estancias	fi
1 semana	8
2 semanas	5
3 semanas	2
1 mes	5
5 meses	1
1 año	2

5.3.6. EL CONOCIMIENTO DE OTROS IDIOMAS

No hemos documentado ningún estudio que ponga en relación los estilos de aprendizaje con los idiomas que conocen los informantes. Además, no es frecuente encontrar esta variable en la descripción de los perfiles sociodemográficos de las muestras que participan en una investigación. Probablemente, esta ausencia pueda deberse a que la mayoría de las personas que está aprendiendo una lengua no conoce ninguna más aparte de la materna. De ser esto así, no resulta relevante tomar en consideración el número de idiomas que conocen los informantes, porque no hay diferencias entre ellos. No obstante, sí resultaría interesante tener en cuenta este factor en contextos en los que la formación lingüística de los estudiantes fuera diversa.

En Eslovenia, el conocimiento de lenguas extranjeras representa un caso especial en relación a lo que hemos expuesto, pues aparte de un buen dominio del inglés, gran parte de la población habla, al menos, una tercera lengua. En nuestro caso, el español sería el tercer idioma (después del esloveno y del inglés) para todas las estudiantes de nuestra muestra. Además, ocho alumnas conocen cuatro lenguas, nueve conocen cinco idiomas y la informante 21 habla siete (esloveno, inglés, español, ruso, alemán, portugués y croata).

5.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Puesto que este trabajo pretende determinar si los estilos de aprendizaje influyen en la competencia léxica de los aprendices de ELE, hemos reducido las variables a valores numéricos y, por tanto, cuantificables, para poder determinar la existencia de correlaciones entre ellas. Esto sería inviable desde el enfoque cualitativo, en el que no se parte de hipótesis ni de variables, pues estas van surgiendo durante la investigación. Tampoco es un trabajo de tipo mixto, porque no hemos utilizado instrumentos de medida propios del método cualitativo¹⁴¹ para complementar los datos estadísticos. Por tanto, el enfoque que hemos adoptado en nuestra investigación es de carácter **cuantitativo**.

La búsqueda de posibles relaciones entre la variable independiente (los estilos de aprendizaje de las participantes) y la dependiente (su competencia léxica) confiere a nuestra investigación un carácter **correlacional**. Dicha búsqueda solo es posible en una investigación **ex post facto**, en la que las observaciones se llevan a cabo después de haberse producido el fenómeno que se quiere investigar. Asimismo, el hecho de que no consideremos la competencia léxica como una única variable, sino como varias (según los indicadores que hemos establecido), implica que se trata de una investigación de tipo **multivariado**. Nuestro estudio también es **transeccional** porque la recogida de información sobre los estilos de aprendizaje solo la hemos realizado en un momento, debido a que no se encuentra entre nuestros objetivos realizar una investigación de carácter longitudinal.

Por otra parte, el trabajo se enmarca en el paradigma de las investigaciones **cuasi experimentales**, ya que no hemos manipulado la variable independiente ni los grupos de estudio. En el primer caso, no hemos podido influir sobre los estilos de aprendizaje de los

¹⁴¹ A pesar de que hay autores que abogan por la conveniencia de combinar métodos cuantitativos y cualitativos (Mariani, 1995; Cools, 2009), hemos considerado oportuno renunciar a los últimos debido al carácter no observable de los estilos de aprendizaje (Dunn *et al.*, 2009).

participantes (que constituyen la variable independiente) al ser inherentes a los individuos y, por tanto, imposibles de manipular. En cuanto a los grupos de estudio, hemos trabajado en un contexto real, puesto que los informantes han sido alumnos (concretamente, en nuestro caso, alumnas) de dos clases de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubiana (Eslovenia), lo que nos ha permitido realizar un **estudio de campo**. En este sentido, podemos hablar de “experimento natural”, como indican Pérez, Galán y Quintanal (2012, pp. 187-188):

El caso más claro de los estudios de campo que hemos denominado de validación de hipótesis es lo que podemos llamar *experimento natural*, es decir, el de aquella situación en que, sin darse manipulación de variables independientes, sí puede identificarse claramente algún tipo de modificación o cambio, aunque no producido por el investigador, por lo que cabe razonablemente pensar en la medición de sus efectos en una o varias variables dependientes.

En síntesis, consideramos que el tipo de investigación que mejor podía responder a la pregunta inicial tenía que ser un **estudio de campo cuantitativo, cuasi experimental, ex post facto, transeccional, correlacional, multivariado** y de **un solo grupo**, cuya validez interna queda asegurada mediante el control del mayor número posible de fuentes de invalidación, como indican Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006, pp. 170-175):

- *Maduración*: ni la edad de las informantes ni la duración del estudio de campo (siete semanas) pueden influir en los resultados, pues no se trata de niños, que maduran muy rápidamente en poco tiempo y, por tanto, no pueden afectar a los resultados de investigaciones de corta duración, como la nuestra.
- *Instrumentación*: el investigador ha sido el mismo durante todo el proceso y los instrumentos de medida han sido idénticos para todas las informantes.
- *Regresión estadística*: puesto que las participantes han realizado cada cuestionario una sola vez, no existe la posibilidad de que sus puntuaciones sean extremas en un primer momento para regresar posteriormente a la media.
- *Selección*: al haber trabajado con un solo grupo se ha eliminado el riesgo de que el grupo experimental y el de control, característicos de los estudios experimentales, no sean equivalentes. Asimismo, para que la muestra fuera lo más homogénea posible, todos los individuos tienen el mismo género, lengua materna y cursan el mismo grado universitario.

- *Mortalidad experimental*: la pérdida de informantes en el transcurso de nuestra investigación no ha descompensado ningún grupo ya que solo hemos trabajado con uno; en todo caso, ha supuesto trabajar con una muestra más pequeña de la que partíamos inicialmente.

5.5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Debido a las características del tipo de investigación expuestas con anterioridad, el diseño de nuestro estudio de campo se compone de las fases que presentamos de forma esquemática en la tabla 5.8 y que explicamos a continuación.

Tabla 5.8. Representación esquemática de las fases de la investigación

Propedéutica	Diagnóstico	Experimentación/ Intervención didáctica	Evaluación
P ₁	D ₁	X ₁	O ₁
P ₂	D ₂	X ₂ + postest inmediato	O ₂
P ₃	D ₃	X ₃ + postest inmediato	O ₃
P ₄		X ₄ + postest inmediato	O ₄

- Fase propedéutica.** Con carácter previo a todas las fases propias de la investigación, ha habido un trabajo preparatorio en el que se han realizado las siguientes tareas: elaboración del cuestionario sobre el perfil sociodemográfico de las participantes (P₁), traslado de los cuestionarios sobre estilos de aprendizaje a los formularios de Google (P₂), selección de las palabras meta del estudio que han constituido el corpus léxico de la investigación (P₃) y confección de las pruebas de la intervención didáctica y los diferentes postest (P₄).
- Fase de diagnóstico.** Mediante los cuestionarios elaborados en la etapa anterior, hemos identificado el perfil sociodemográfico de las participantes (D₁), sus estilos de aprendizaje (D₂) y el conocimiento de las palabras meta (D₃).
- Fase de experimentación/intervención didáctica.** Consideramos esta fase tanto de experimentación como de intervención didáctica porque en ella vamos a llevar a cabo cuatro actividades relacionadas con la adquisición del léxico, que nos van a servir como estudios mediante los que vamos a comprobar si existe algún tipo de relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica de las estudiantes. Dichas actividades, en las que se les van a presentar a las alumnas las palabras meta de la

investigación, son las siguientes: prueba 1 de disponibilidad léxica (X_1), práctica de interacción oral (X_2), redacción de un texto (X_3) y actividad de comprensión oral y escrita (X_4). Después de cada actividad, las estudiantes han realizado un postest para medir el grado de adquisición del léxico, excepto en la prueba 1 de disponibilidad léxica.

- d) **Evaluación.** Por último, transcurrido un tiempo después de haber realizado los estudios, se les vuelve a pasar el mismo postest a las estudiantes sobre el léxico presentado en cada una de las actividades: sobre la interacción oral, un mes más tarde (O_2); sobre el texto escrito, tres semanas más tarde (O_3); y sobre la comprensión oral y escrita, dos semanas más tarde (O_4). Asimismo, se vuelve a realizar una prueba de disponibilidad léxica, que denominamos prueba 2 de disponibilidad (O_1), a modo de postest para comprobar si se produce algún cambio en la disponibilidad léxica de las participantes como consecuencia de la intervención didáctica.

Tabla 5.9. Cronograma del estudio de campo

FASES	SEMANAS	ACCIONES
Propedéutica	1-4	P ₁) Elaboración del cuestionario sociodemográfico P ₂) Traslado de los cuestionarios sobre estilos de aprendizaje a los formularios de Google P ₃) Selección de las palabras meta para el corpus léxico P ₄) Confección de las actividades de la intervención didáctica y de los postest
Diagnóstico	5	D ₁) Cumplimentación del cuestionario sociodemográfico D ₂) Cumplimentación del cuestionarios de estilos de aprendizaje D ₃) Prueba de conocimiento de las palabras meta
Experimentación Intervención	6	X ₁) Prueba de disponibilidad léxica 1
	7	X ₂) Práctica de interacción oral y postest inmediato
	8	X ₃) Presentación del léxico, redacción de un texto y postest inmediato
	9	X ₄) Presentación del léxico, actividad de comprensión oral y escrita y postest inmediato
Evaluación	10	O ₁) Prueba de disponibilidad léxica 2
	11	O ₂) Postest dilatado de la actividad de interacción oral O ₃) Postest dilatado de la actividad de expresión escrita O ₄) Postest dilatado de la actividad de comprensión oral y escrita

El estudio de campo se ha llevado a cabo durante once semanas, cuyo cronograma exponemos en la tabla 5.9. La fase propedéutica ha ocupado las cuatro primeras semanas. En la quinta semana, las alumnas cumplimentaron en una sesión el cuestionario sociodemográfico, los cuestionarios sobre los estilos de aprendizaje y realizaron la prueba de conocimiento de las palabras meta. Durante las cuatro semanas siguientes, tuvo lugar la intervención didáctica, que

se ha desarrollado en una sesión cada semana. En la primera prueba de disponibilidad léxica, se les presentaron a las estudiantes seis centros de interés sobre los que tenían que escribir el mayor número de palabras que se les ocurriera en un minuto y medio. En la práctica de interacción oral, las palabras meta se les han presentado a las alumnas durante la conversación. En las dos actividades restantes, primero se les ha presentado a las participantes el léxico y después han realizado el ejercicio correspondiente. Al término de cada actividad (excepto en la de disponibilidad), las estudiantes han respondido a un postest. En la décima semana las alumnas han realizado la segunda prueba de disponibilidad léxica a modo de postest, y en la última semana han realizado un postest dilatado para el resto de actividades.

5.5.1. EL ESTUDIO SOBRE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA

En este estudio las alumnas han realizado dos pruebas de disponibilidad, con un lapso de un mes entre cada una de ellas. Se les ha explicado a las estudiantes que la actividad que iban a realizar consistía en escribir el mayor número de palabras posibles sobre seis temas que se les proyectarían, para lo cual dispondrían de un minuto y medio para cada tema. La prueba se ha desarrollado de la siguiente manera: se les ha repartido la hoja de respuestas (anexo 11) del primer centro de interés, tras lo cual este se ha proyectado en una pantalla (anexo 12) durante el tiempo establecido; transcurrido el minuto y medio, se han recogido las hojas de respuestas y se ha repartido la del siguiente centro de interés, procedimiento que se ha repetido con los seis centros de interés. Un mes después de haber realizado la prueba, han vuelto a repetirla y se les ha pedido que incluyeran las palabras meta que recordaran de las que se les han presentado en los demás estudios.

5.5.2. EL ESTUDIO SOBRE LA INTERACCIÓN ORAL

Este estudio gira en torno a una tarea nuclear, consistente en una actividad de interacción oral entre el investigador y las informantes (agrupadas en parejas), a la que siguen dos pruebas de léxico: una como postest inmediato, realizada justo después de terminar la actividad de interacción, y otra como postest a largo plazo, realizada un mes más tarde. Las conversaciones se han grabado en vídeo para poder transcribir después todas las intervenciones (anexo 22) y extraer los datos necesarios para el análisis estadístico.

Con carácter previo a la actividad, las participantes han formado parejas de manera voluntaria para realizar la práctica de conversación, cuya duración prevista ha pretendido

estar en torno a los diez minutos, pero ha variado en función de las intervenciones de las alumnas. Durante este tiempo, el investigador ha realizado las mismas preguntas a todas las parejas para presentar las palabras meta del centro de interés *Individuo: dimensión perceptiva y anímica*. Aunque se ha procurado formular las preguntas en el mismo orden en todos los casos, este se ha visto alterado en función de cómo ha transcurrido cada una de las conversaciones. Terminada la práctica de interacción, las alumnas han respondido a un postest (anexo 8), que han repetido un mes después.

5.5.3. EL ESTUDIO SOBRE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Este estudio se compone de tres actividades. La primera consiste en la presentación del vocabulario a las alumnas, que se ha hecho de tres formas diferentes: mediante estímulo visual, textual y auditivo (cfr. *infra* § 5.7.4.1). En cada caso se han presentado tres categorías lingüísticas diferentes (un sustantivo, un adjetivo y un verbo). La presentación visual ha consistido en proyectar tres imágenes distintas por cada palabra, durante diez segundos cada una, tras las cuales se pasa a la siguiente, de modo que cada palabra con sus tres imágenes se proyecta durante treinta segundos. Mediante la presentación textual, cada palabra meta va acompañada de su definición y un ejemplo, que se proyectan durante medio minuto. Por último, la presentación auditiva consiste en la lectura en voz alta, por parte del investigador, de las definiciones de las palabras, cada una de las cuales repite tres veces. Durante el tiempo de presentación del vocabulario, las alumnas pueden tomar nota de lo que consideren oportuno. Una vez que se ha expuesto el léxico, disponen de cinco minutos para memorizarlo. Tras esto, comienza la segunda actividad, consistente en que las alumnas tienen diez minutos para escribir un texto sobre un viaje (real o imaginario) en el que se les pide que intenten utilizar el mayor número de las palabras que se les acaban de presentar. Mientras escriben el texto no pueden consultar sus notas sobre el vocabulario. Por último, finalizado el tiempo de escritura, las alumnas realizan una prueba de vocabulario (anexo 9) para comprobar cuántas palabras recuerdan. Esa misma prueba de vocabulario la repiten tres semanas más tarde.

5.5.4. EL ESTUDIO SOBRE LA COMPRENSIÓN ESCRITA Y ORAL

El estudio de estas dos destrezas de la lengua se ha desarrollado en una misma sesión, en la que se han llevado a cabo las siguientes actividades: presentación del léxico, prueba de comprensión escrita, prueba de comprensión oral y realización del postest. A continuación describimos cada una de las actividades.

La presentación del léxico se ha realizado de dos formas: oral y visual (cfr. *infra* § 5.7.5.1). La primera consiste en la lectura en voz alta por parte del investigador de las definiciones de cuatro palabras meta (*engalanar, piscolabis, forofo* y *pegadizo*) con sus correspondientes ejemplos. La lista completa de estos términos se lee tres veces. Después de esto, el investigador procede a la presentación visual del vocabulario mediante la proyección de las definiciones y los ejemplos del resto de vocablos (*zanganear, jolgorio, tostón, hastiado* y *amuermar*). Cada palabra meta se proyecta durante veinte segundos. Tanto en la presentación oral como visual, las alumnas pueden tomar las notas que consideren oportunas. Finalizado el tiempo de exposición al vocabulario, las participantes disponen de tres minutos para memorizarlo.

La prueba de comprensión escrita se basa en un texto titulado “La fiesta” (anexo 13) creado *ex profeso*, del que se han suprimido nueve términos para que las alumnas los restituyan. En la hoja de respuestas (anexo 15) se les proporcionan las opciones posibles agrupadas por categorías lingüísticas (verbos, sustantivos y adjetivos), de las que la mitad de ellas son distractores. Para realizar este ejercicio disponen de diez minutos.

Terminado el tiempo para la actividad de comprensión escrita, se les entrega a las alumnas la hoja de respuestas de la actividad de comprensión oral (anexo 16). Esta consiste en la lectura, por parte del investigador, del texto titulado “Un día en el fútbol” (anexo 14), también creado expresamente para el estudio y del que se han eliminado nueve vocablos. Cada vez que el investigador llega a uno de estos, dice el número que le correspondería en la hoja de respuestas. La lectura del texto completo se repite tres veces. Una vez que han realizado las dos actividades, las alumnas responden a un postest (anexo 10), que repiten dos semanas después.

5.6. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Con carácter general, en todos los estudios hemos tenido en cuenta las mismas variables independientes (los estilos de aprendizaje), la misma variable dependiente (la competencia léxica) y las mismas variables intervinientes controladas (los rasgos sociodemográficos). No vamos a exponer aquí los rasgos sociodemográficos porque ya lo hemos hecho en § 5.3, ni los estilos de aprendizaje de la muestra porque lo haremos de manera pormenorizada en el siguiente capítulo (cfr. *infra* § 6.1).

Como en cada estudio hemos analizado distintos indicadores de la competencia léxica, las variables dependientes son diferentes en cada caso. Asimismo, también son distintas las variables que intervienen en cada estudio (controladas o no). Debido a que resulta más clarificador explicar las variables en el contexto del estudio correspondiente, no las vamos a exponer aquí. No obstante, en la tabla 5.10 presentamos las variables que están presentes en cada estudio para tener una visión general de la investigación.

Tabla 5.10. Variables presentes en los estudios de la investigación

VARIABLES		ESTUDIOS			
		Disponibilidad léxica	Interacción oral	Expresión escrita	Comprensión oral y escrita
Independientes	Estilos de aprendizaje	*	*	*	*
Intervinientes controladas	Rasgos sociodemográficos	*	*	*	*
	Índice de implicación		*		
	<i>Input</i>		*		
	<i>Output</i>		*		
Intervinientes externas	Secuencia de las preguntas		*		
	<i>Búsqueda</i> (índice de implicación)		*		
	Consigna de “no informar”		*		
	Diversidad léxica del texto				*
	Densidad léxica del texto				*
	Longitud del texto				*
Dependientes	Disponibilidad léxica individual	*			
	Productividad	*			
	Sofisticación	*		*	
	Originalidad	*			
	Retención (a corto y a largo plazo)	*	*	*	*
	Fluidez		*	*	
	Diversidad		*	*	
	Densidad		*	*	
	Precisión			*	
	Recuperación				*

5.6.1. VARIABLES INTERVINIENTES CONTROLADAS

Aparte de los rasgos sociodemográficos, que ya hemos indicado que expondremos de manera pormenorizada más adelante, las variables intervinientes que hemos controlado en nuestra investigación han sido las que hemos tenido en cuenta en el estudio sobre la interacción oral y son las siguientes: el índice de implicación en la tarea, el *input* del investigador y el *output* de las estudiantes.

5.6.1.1. El índice de implicación en la tarea

La carga de implicación de la tarea (Hulstijn y Laufer, 2001) sostiene que un individuo tendrá un mejor rendimiento en el aprendizaje del vocabulario en la medida en que una actividad le exija un mayor grado de implicación. Este grado de implicación estaría determinado por la combinación de tres componentes (necesidad, búsqueda y evaluación) y sus respectivos niveles (implicación baja, media o alta).

La *necesidad* se refiere a la motivación que encuentra el alumno para aprender una palabra, que puede ser de carácter extrínseco (cuando el profesor le indica que tiene que aprender una serie de palabras para realizar una actividad después, por ejemplo) o intrínseco, en aquellos casos en los que es el alumno el que tiene un motivo para aprender una palabra. En el primer caso la implicación sería baja, mientras que en el segundo sería alta.

La *búsqueda* refleja los intentos para acceder al significado de la palabra nueva por parte del aprendiz. Cuando este no busca el significado de la palabra desconocida denota un bajo grado de implicación; cuando le pregunta el significado a otro, la implicación es media; pero si busca el significado en un diccionario, la implicación será mayor.

Por último, la *evaluación* se refiere a lo que se le pide al alumno que haga con las nuevas palabras: identificar los significados de las palabras desconocidas para utilizarlas en un contexto nuevo (lo cual requiere una gran implicación) o bien localizar diferencias entre palabras en un contexto (lo cual exige una implicación menor).

Para determinar el índice de implicación en la tarea, a ninguna de las participantes se les ha indicado que pueden preguntar el significado de las palabras que desconozcan, sino que hemos dejado a su libre elección el formular o no la pregunta. Esto lo hemos hecho así para diferenciar entre aquellas alumnas que optan por preguntar por el significado de manera voluntaria y quienes prefieren no hacerlo, bien porque ya lo conocen o porque les da reparo manifestar su desconocimiento. También se podrán dar casos en los que las estudiantes no estén seguras de saber el significado y hagan una pregunta confirmatoria. Por tanto, distinguimos tres posibles situaciones: (a) no se pregunta por el significado, (b) se pregunta por un significado que se desconoce y (c) se pide confirmar si el significado atribuido a la palabra es el correcto.

Tabla 5.11. Distribución de la puntuación para determinar el índice de implicación de la tarea

Puntuación	Necesidad	Búsqueda	Evaluación
2	Aprendizaje incidental	Pregunta por el significado desconocido	En todos los casos
1	Aprendizaje intencional	Pide confirmación sobre si es correcto o no el significado asignado a la palabra	-
0	-	No pregunta por el significado	-

A continuación, explicamos la manera en que hemos distribuido la puntuación para determinar el índice de implicación de la tarea (tabla 5.11). Para el componente *necesidad*, hemos asignado dos puntos a los contextos de aprendizaje incidental (motivación intrínseca y, por tanto, alta implicación) y un punto a las situaciones de aprendizaje intencional (motivación extrínseca y, por tanto, menor implicación). Para diferenciar entre el aprendizaje intencional e incidental, se informó a una mitad de la muestra (antes de la práctica de conversación) de que después de la misma harían una prueba de vocabulario sobre las palabras utilizadas, mientras que a la otra mitad no se le dijo nada. Para el componente *búsqueda* hemos puntuado cada una de las palabras meta en función de estos criterios: no hemos dado ningún punto (=baja implicación) a las alumnas que no han preguntado por el significado; hemos asignado un punto (implicación media) a aquellas estudiantes que han pedido retroalimentación, es decir, confirmar si el significado que ellas creían conocer era el correcto o no; y hemos otorgado dos puntos en aquellos casos en los que las participantes han preguntado por el significado desconocido (alta implicación). Por último, para la *evaluación* hemos dado dos puntos en todos los casos, ya que la práctica de conversación exige que las alumnas identifiquen las palabras nuevas que se les van presentando para poder emplearlas adecuadamente durante la interacción, lo cual supone un alto grado de implicación.

5.6.1.2. El *input* del investigador y el *output* de las estudiantes

La hipótesis del *input* (Krashen, 1989) sostiene que el aprendizaje del léxico se produce cuando el aprendiente se expone a una cantidad significativa de vocabulario comprensible, sobre todo a través de la lectura, que le va posibilitando la adquisición de vocabulario nuevo. En nuestro caso, vamos a considerar como *input* comprensible el número total de palabras emitidas por el investigador, de las que excluirémos los conectores, los vocativos y los apéndices confirmatorios. La idea que subyace al control de esta variable es que es posible que obtengan mejor rendimiento aquellas alumnas que, durante la

conversación, estén expuestas a más léxico por parte del investigador. La única manera de verificarlo consiste en correlacionar la cantidad de *input* proporcionado con la puntuación obtenida en la prueba de vocabulario.

Por otro lado, la hipótesis del *output* (Swain, 2000) hay que concebirla como una reacción complementaria frente a la anterior, ya que considera el *input* comprensible como un requisito necesario pero no suficiente para el aprendizaje del léxico, pues para ello haría falta que el alumno produjera enunciados en los que, para lograr sus objetivos comunicativos, necesitara utilizar unidades léxicas nuevas. En nuestro estudio hemos considerado *output* comprensible el número total de palabras emitidas por cada participante.

5.6.2. VARIABLES INTERVINIENTES EXTERNAS

Durante el desarrollo de nuestra investigación, nos hemos percatado de la posibilidad de que algunos factores han podido influir en los resultados de los estudios. Sin embargo, debido a las características de estos, ha sido imposible controlar el impacto que dichos factores han podido ejercer. No obstante, dejamos constancia aquí de las variables¹⁴² que han podido intervenir en la investigación y el sentido de su eventual incidencia. Las tres primeras que exponemos (secuencia de las preguntas, búsqueda del índice de implicación y la consigna de “no informar”) corresponden al estudio sobre la interacción oral, mientras que las otras tres (diversidad, densidad y longitud del texto) pertenecen al estudio sobre la comprensión oral y escrita.

5.6.2.1. La secuencia de las preguntas

Aunque en la mayoría de los casos, el investigador ha formulado las preguntas en el mismo orden, en algunas ocasiones la conversación ha hecho necesario alterar la secuencia prevista. Sobre este punto no hemos realizado ningún estudio contrastivo, ya que debido a la exhaustividad del análisis requerido necesitaría una inversión de tiempo desproporcionada en comparación con la información que obtendríamos, ya que presuponemos que las posibles implicaciones tendrán un alcance limitado, puesto que parece más influyente, en principio, conocer o no el significado de una palabra que el orden en el que se presenta.

¹⁴² Aunque en un principio contemplamos la posibilidad de que el efecto Hawthorne pudiera incidir de alguna forma en la actuación de las alumnas en cada uno de los estudios, lo descartamos cuando mostramos a los profesores los resultados de las pruebas de las estudiantes y nos indicaron que su rendimiento era idéntico al de clase. El efecto Hawthorne consiste en que el individuo que sabe que está siendo objeto de una investigación modifica su comportamiento para mostrar un mejor rendimiento del que viene siendo habitual.

5.6.2.2. El factor *búsqueda* del índice de implicación

Al controlar el índice de implicación en la tarea (cfr. *supra* § 5.6.1.1), hemos constatado que uno de los motivos que probablemente haya llevado a una alumna a no preguntar por el significado de un vocablo ha podido ser que ya lo conociera y, por tanto, no fuera necesario preguntar por él. Como no hemos pedido a las participantes las razones que las han llevado a renunciar a preguntar por el significado de las palabras, hemos dado la misma puntuación (0 puntos) tanto a quien desconocía la palabra y rehusaba preguntar por su significado como a quien la conocía y, obviamente, no necesitaba preguntar. Por tanto, es posible que el nivel bajo de implicación del componente *búsqueda* no siempre refleje desinterés de una alumna por el significado de un nuevo término, sino la renuncia a preguntar por él porque ya lo conoce.

5.6.2.3. La consigna de “no informar”

Puesto que las sesiones de interacción que el investigador mantuvo con las estudiantes transcurrieron durante una semana, se les dio la consigna a quienes terminaban la actividad de que no informaran al resto de compañeras que quedaban pendientes sobre el contenido de la misma. Aunque confiamos en que han actuado como se les pidió, no podemos garantizar plenamente que ninguna alumna le haya indicado a otra el significado de alguna palabra.

5.6.2.4. La diversidad, la densidad y la longitud de los textos

Hemos elaborado un texto para cada uno de los estudios: “La fiesta” (anexo 13) para la comprensión escrita y “Un día en el fútbol” (anexo 14) para la comprensión oral. Con el objetivo de que ambos tuvieran semejante nivel de dificultad, hemos procurado controlar tanto su extensión como la diversidad y densidad léxicas (tabla 5.12). A pesar de los intentos por hacerlos lo más similares posible, solo hemos conseguido equiparar la densidad léxica y aproximar al máximo la diversidad, pero no hemos podido hacerlos igual de extensos. Por tanto, cabe la posibilidad de que estas diferencias ejerzan algún tipo de influencia en los resultados.

Tabla 5.12. Características léxicas de los textos del estudio sobre la comprensión oral y escrita

Textos	Diversidad léxica	Densidad léxica	Palabras	Vocablos
“La fiesta” (comp. escrita)	155.325	54,23%	252	141
“Un día en el fútbol” (comp. oral)	141.891	53,30%	175	97

5.6.3. VARIABLES DEPENDIENTES

5.6.3.1. La disponibilidad léxica individual

El índice que hemos utilizado para calcular la disponibilidad léxica individual (IDI) es el propuesto por López Chávez y Strassburger Frías (1991), que presentamos en la figura 5.1. Como señalan sus autores, nos indicaría “el grado de participación de un individuo en el resultado total de la muestra; es decir, cuánto y con qué participó cada individuo para lograr el léxico reflejado por su comunidad” (López Chávez y Strassburger Frías, 1991, p. 94).

Figura 5.1. Fórmula del índice de disponibilidad léxica individual

$IDI = \sum IDLP \times e^{(-2,3 \times j-1/n-1)}$
IDLP: índice de disponibilidad léxica de la palabra e: 2,71828 (número e o número de Euler) j: posición que ocupa el vocablo n: número de vocablos del centro de interés

La fórmula se interpretaría del siguiente modo: el índice de disponibilidad de cada vocablo (IDLP) se multiplica por el *número e*, que es un valor constante (2,71828), elevado a -2,3 que, a su vez, se multiplica por el resultado de dividir la posición que ocupe dicho vocablo menos 1 (j-1) entre el número total de vocablos que proporciona el informante menos 1 (n-1). Con esto obtendríamos el IDI de un centro de interés, pero para obtener el índice general del estudio tenemos que sumar los índices de cada centro.

Para facilitar la comprensión de lo expuesto, utilizaremos un ejemplo siguiendo el modelo de López Chávez y Strassburger Frías (1991, pp. 96-105). Supongamos que tenemos el listado de vocablos de cuatro informantes con los correspondientes índices de disponibilidad de cada palabra (fig. 5.2). Para calcular el IDI del informante A, lo primero que tenemos que hacer es multiplicar el índice de disponibilidad de la palabra *cama* (0.77667) por el *número e* (2,71828) elevado a -2,3, que multiplicamos por la posición que ocupa la palabra *cama* (1.^a) y le restamos 1. Como al restarle 1 a la primera posición obtenemos 0, no tenemos que hacer ninguna operación más puesto que el resultado que vamos a obtener siempre será 0 y cualquier número elevado a 0 da como resultado 1. Por tanto, la puntuación que obtendríamos para el vocablo *cama* sería 0.77667, que es la misma que su índice de disponibilidad. Para la siguiente palabra (*mesa*), haremos lo mismo: multiplicamos su índice de disponibilidad (0.74092) por el *número e* y lo

elevamos a -2,3, pero esta vez lo multiplicamos por la segunda posición menos 1 (lo cual nos da 1) y esto lo dividimos entre el número total de palabras que ha escrito el informante A sobre ese centro de interés (6) menos 1, es decir, lo dividimos entre 5, de modo que tendríamos estas cifras en la fórmula: $0.74092 \times 2,71828^{(-2,3/5)}$. Así habría que seguir con cada vocablo del informante: su índice de disponibilidad lo multiplicamos por el número e, que se eleva a -2,3 y esto se multiplica por la posición que ocupe cada vocablo menos uno y se divide entre el número total de vocablos que aporta el informante menos uno también. Los índices que se obtienen en cada centro de interés se suman para obtener el índice final.

Figura 5.2. Ejemplo de lista de vocablos y disponibilidad léxica para ilustrar el IDI

Informante A	Informante B	Informante C	Informante D
cama	cama	foco	estufa
mesa	mesa	estéreo	televisión
silla	silla	taza	sillón
sillón	sillón	cuadro	silla
televisión	televisión	florero	mesa
estufa		lavadero	cama

Vocablo	Índice de disponibilidad	Vocablo	Índice de disponibilidad
cama	0.77667	closet	0.20189
mesa	0.74092	cocina	0.19969
silla	0.70507	tenedor	0.19657
sillón	0.49598	buró	0.18723
televisión	0.45836	vaso	0.18642
estufa	0.45222	espejo	0.18408
refrigerador	0.42616	lavabo	0.18042
plato	0.35923	radio	0.17856
baño	0.33714	ropa	0.17561
ropero	0.30647	lavadora	0.17265
puerta	0.28998	librero	0.17254
ventana	0.27894	cuchillo	0.16643
comedor	0.26895	foco	0.16295
cuchara	0.26323	estéreo	0.16091
alacena	0.24849	taza	0.14249
lámpara	0.24315	cuadro	0.14089
sala	0.23095	florero	0.13598
tocador	0.22709	lavadero	0.13397
regadera	0.20786		

5.6.3.2. La productividad léxica

Esta variable solo la vamos a tener en cuenta en el estudio sobre la disponibilidad léxica. Lo haremos tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa. En el primer caso, proporcionaremos la cantidad de palabras y de vocablos que aportan las informantes en las dos pruebas de disponibilidad. Prestaremos especial atención a las diferencias existentes

entre los centros de interés experimentales y de control¹⁴³, pues esperamos que en los primeros aumente tanto el número de vocablos como de palabras en relación a los segundos.

Desde un punto de vista cualitativo, vamos a presentar el listado de las diez palabras más disponibles de cada centro de interés para comprobar si se ha producido algún cambio entre las dos pruebas de disponibilidad. Por último, también compararemos los centros de interés *Ocio* y *Viajes, alojamiento y transportes* con los equivalentes de las investigaciones de Šifrar Kalan (2009 y 2012) para determinar si existen similitudes.

5.6.3.3. La sofisticación léxica

La sofisticación léxica (SofLex), como explican Laufer y Nation (1995, p. 309), es la proporción de *palabras avanzadas* que hay en un texto, entendiendo como tales aquellas unidades léxicas que aparecen con menos frecuencia en los textos (hablados o escritos). Para determinar el grado de sofisticación de una palabra, el procedimiento más habitual ha sido recurrir a listas de frecuencia del vocabulario de una lengua, de manera que se consideran palabras más sofisticadas aquellas que aparecen en las bandas más altas de frecuencia, es decir, una palabra perteneciente a la banda de frecuencia 3000 (entre las 3000 palabras más frecuentes) será más sofisticada que otra que se encuentre en la banda 1000 (entre las 1000 más frecuentes).

No obstante, aunque el criterio de la frecuencia ha sido el más empleado en la investigación para medir la sofisticación léxica, también se ha recurrido a otros que han demostrado ser igual de válidos (Kyle y Crossley, 2015). Por este motivo, y debido a las características de nuestra investigación, vamos a utilizar dos criterios diferentes para calcular la sofisticación léxica, uno lo aplicaremos al estudio sobre disponibilidad léxica y otro al de la expresión escrita.

Figura 5.3. Formula del indice de sofisticación léxica del estudio sobre disponibilidad léxica

$\text{SofLex} = \frac{\sum V_m \times 100}{N}$
V_m : vocablos meta empleados N : número de vocablos de todos los centros de interés

¹⁴³ Hemos considerado centros de interés experimentales a aquellos con los que hemos realizado alguna actividad en los otros estudios, de modo que las alumnas han estado expuestas al léxico de tales centros. En cambio, son centros de interés de control los que no hemos utilizado en ninguno de nuestros estudios.

En el primer caso vamos a tomar como referencia de sofisticación las 27 palabras meta de los tres centros de interés con los que se ha trabajado en los tres estudios. Puesto que es bastante improbable que las participantes proporcionen las palabras meta en la primera prueba de disponibilidad debido a que son poco frecuentes, este índice solo lo tendremos en cuenta en la segunda prueba, en la que se les pide a las alumnas que incorporen las palabras con las que se ha trabajado durante la fase de experimentación. Puesto que algunas de ellas son susceptibles de ser utilizadas en diversos centros de interés, tendremos en cuenta la suma total de palabras meta proporcionadas con independencia de que se encuentren o no en el centro de interés en el que se presentaron en cada estudio. Obtendremos el índice de sofisticación léxica mediante la fórmula de la figura 5.3, consistente en sumar las palabras meta que proporcione una informante en todos los centros de interés y dividirlo entre el número total de términos que haya utilizado. En el estudio sobre la expresión escrita solo tendremos en cuenta las nueve palabras meta de la noción específica *Alojamientos, viajes y transportes*, pero en esta ocasión no utilizaremos la fórmula anterior, sino simplemente la cantidad de palabras meta que emplea cada estudiante en su redacción. Para determinar diferentes grados de sofisticación seguiremos la propuesta de Fritz y Ruegg (2013, p. 176), que distinguen tres grados en función de la banda de frecuencias en la que se ubican las palabras: bajo (banda 1000), medio (banda 3000) y alto (por encima de la banda 3000). Como en nuestro estudio no empleamos las bandas de frecuencia, dichos niveles estarán determinados por el número de palabras meta que empleen correctamente las alumnas (tabla 5.13).

Tabla 5.13. Niveles de sofisticación léxica del estudio sobre la expresión escrita

Niveles de sofisticación	Palabras meta
Alto	>6
Medio	3-6
Bajo	<3

5.6.3.4. La originalidad léxica

Esta variable solo la tendremos en cuenta en el estudio sobre disponibilidad léxica. La originalidad léxica (OriLex), según Laufer y Nation (1995, p. 309), indica el porcentaje de palabras de un texto que solo son utilizadas por un informante y por nadie más del grupo. Como no trabajamos con textos sino con listas de unidades léxicas, tendremos en cuenta el número de vocablos que solo emplea una estudiante en cada uno de los centros de interés y dividiremos la

suma de estos por la cantidad total de vocablos que utiliza en todos los centros de interés. En la figura 5.4 presentamos la fórmula, adaptada de Laufer y Nation (1995, p. 309).

*Figura 5.4. Fórmula del índice de originalidad léxica
(adaptada de Laufer y Nation, 1995)*

$\text{OriLex} = \frac{\sum V_{\text{ex CI}} \times 100}{N}$
$V_{\text{ex CI}}$: vocablos exclusivos por centro de interés N : número de vocablos de todos los centros de interés

5.6.3.5. La retención léxica

La retención léxica la hemos analizado en todos los estudios (excepto en el de disponibilidad) mediante el postest inmediato y el dilatado en el tiempo. Estas dos medidas nos permiten comprobar la retención del léxico a corto y a largo plazo. Vamos a manejar un rango de puntuación que va de 0 a 9, ya que en cada estudio les hemos presentado nueve palabras a las estudiantes. Según el número de palabras que utilicen correctamente en cada postest, distinguiremos tres niveles de retención: bajo (entre 1 y 3), medio (entre 4 y 6) y alto (entre 7 y 9). En el estudio de disponibilidad léxica se ha medido la retención con la segunda prueba.

5.6.3.6. La fluidez léxica

La elección de esta variable nos ha sido sugerida desde el ámbito clínico, en el que se suelen emplear *test de fluencia verbal* (Casals-Coll *et al.*, 2013), que consisten en pedir a los informantes que, en un tiempo establecido, digan el mayor número de palabras posible que reúnan unos requisitos determinados (que empiecen por una letra, que no contengan una letra o que pertenezcan a un campo semántico, por ejemplo). Por su parte, en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, el estudio de la fluidez léxica se ha centrado en analizar el tiempo de respuesta a unos estímulos (Kroll *et al.*, 2002).

En nuestra investigación vamos a medir la fluidez léxica en los estudios de la interacción oral y de la expresión escrita. Tendremos en cuenta el número de palabras que un individuo emite por una unidad de tiempo, de modo que un hablante presentará una mayor fluidez léxica en la medida en que produzca muchas unidades léxicas en poco tiempo. Para ello proponemos un índice para cuyo cálculo hemos aplicado la fórmula que mostramos en la figura 5.5, que consiste en dividir el total de palabras (N) utilizadas por cada informante entre el tiempo (t) que necesita para producirlas en su intervención oral o en su texto escrito, según el estudio del que se trate. En

el estudio de la interacción oral, el tiempo ha sido calculado en segundos, mientras que en el de expresión escrita hemos tenido en cuenta la proporción entre el número de palabras totales del texto y el tiempo de escritura (diez minutos), de modo que hemos trabajado con una medida basada en la velocidad de producción (palabras/minuto), como indican Wolfe-Quintero *et al.* (1998).

Figura 5.5. Fórmula del índice de fluidez léxica

$$\text{Índice de fluidez léxica} = \frac{N}{T}$$

Para el cálculo de este índice, las lexías complejas (como las perífrasis verbales o las locuciones, por ejemplo) no las hemos contabilizado como una unidad, sino que hemos tenido en cuenta cada una de las palabras que las constituyen. De no hacerlo así, obtendríamos resultados engañosos porque habría que considerar todas las lexías complejas como una única palabra, con independencia del número de elementos que contuvieran. Esto implicaría, por ejemplo, que una estudiante que utilizara más perífrasis, locuciones o formas verbales compuestas que otra presentaría una fluidez léxica menor, pues cada lexía compleja solo contaría como una sola palabra aunque estuviera conformada por más.

Además, cada uno de los componentes de una unidad léxica compuesta necesita un tiempo para ser articulado o escrito, de manera que aquellas estudiantes que utilicen más formas complejas necesitarán más tiempo para pronunciarlas o escribirlas. Como consecuencia de esto, su índice de fluidez léxica se vería doblemente disminuido, ya que se reduciría el número de palabras que se tendría en cuenta pero no el tiempo necesario para producirlas, de modo que menos palabras en más tiempo indicarían una menor fluidez léxica. Por tanto, para garantizar la validez interna de la investigación consideramos más adecuado para el cálculo de la fluidez léxica priorizar la dimensión fónica y gráfica de las palabras frente a la sintáctica, dimensión esta en la que las unidades léxicas complejas tienen su razón de ser como constituyentes unitarios.

5.6.3.7. La diversidad léxica

Vamos a medir la diversidad léxica de los textos que producen las estudiantes en los estudios de interacción oral y de expresión escrita. Para ello, vamos a utilizar la fórmula K (fig. 5.6) propuesta por Yule (1944), que la concibió inicialmente para identificar al autor de

un texto, pero que se ha probado ineficaz al respecto (Tanaka-Ishii y Aihara, 2015, p. 500): “K does not possess the discriminatory power of author identification as Yule had hoped”. A pesar de ello, en un reciente estudio de Capsada y Torruella (2017) en el que analizan quince índices de diversidad, concluyen que está entre los cinco mejores: “existen cinco índices medidores de la riqueza léxica que se pueden considerar buenos (aunque no excelentes): MTLD, HD-D, K de Yule, Honoré y Mass” (Capsada y Torruella, 2017, p. 405).

Figura 5.6. Fórmula del índice de diversidad léxica (K de Yule)

Índice de diversidad léxica = $\frac{C(\sum T \cdot i^2 - N)}{N^2}$
C= valor constante (10^4)
N= número total de palabras (u ocurrencias)
T= palabras diferentes (o vocablos)
i= frecuencia de cada vocablo

Para obtener el valor K, hay que seguir los siguientes pasos: cada vocablo (T) se multiplica por las veces que aparece en el texto elevado al cuadrado (i^2) y se hace el sumatorio de todos los resultados. A la cantidad obtenida se le resta el número total de palabras del texto (N) y el resultado final se divide entre el cuadrado de las ocurrencias léxicas. Por último, el producto resultante se multiplica por un valor constante (C=10 000) para evitar tener que manejar muchos decimales.

Figura 5.7. Texto de ejemplo y distribución de frecuencias para calcular el coeficiente K

Texto: Cuando acabó la sopa, Ricitos de Oro se subió a la silla más grande pero la silla estaba demasiado dura para Ricitos de Oro.						
Distribución de frecuencias						
	Orden	Vocablo	Frecuencia (i)	Orden	Vocablo	Frecuencia (i)
Ocurrencias (N): 24 Vocablos (T): 18	1	la	3	2	Oro	2
	3	silla	2	4	Ricitos	2
	5	de	2	6	pero	1
	7	para	1	8	estaba	1
	9	demasiado	1	10	dura	1
	11	grande	1	12	subió	1
	13	sopa	1	14	acabo	1
	15	se	1	16	cuando	1
	17	a	1	18	más	1

Utilizaremos un ejemplo simplificador que ilustre lo expuesto y haga más comprensible el funcionamiento de la fórmula. Tomemos el texto de la figura 5.7, formado por 24 palabras, en el que una de ellas (*la*) se repite tres veces, cuatro de ellas (*Oro, silla, Ricitos y de*) se repiten dos veces, y el resto (13 palabras) solo aparece una vez. Según estos datos, tendríamos que hacer estas operaciones: $1 \times 3^2 + 4 \times 2^2 + 13 \times 1^2 = 1 \times 9 + 4 \times 4 + 13 \times 1 = 9 + 16 + 13 = 38$. A la cifra obtenida (38) habría que

restarle el número total de ocurrencias (24), lo que nos da 14. Este resultado hay que dividirlo por el cuadrado de las ocurrencias ($24^2=576$), lo que nos llevaría a esta operación: $14/576= 0,0243056$. Puesto que la cifra resultante tiene muchos decimales, Yule propone multiplicar el resultado final por el valor constante C ($=10^4$) para hacer el coeficiente más manejable, de modo que el valor K de este texto sería el siguiente: $0,0243056 \times 10\ 000= 243,056$.

Capsada y Torruella (2017, p. 380) consideran que este índice sirve para medir la riqueza léxica porque lo que calcula es la dispersión de frecuencias léxicas o, dicho de otro modo, la dispersión de la repetición de palabras. Esto implica que una dispersión baja indica que se repiten pocas palabras, lo cual significará un índice alto de riqueza léxica. Por tanto, el coeficiente K hay que interpretarlo en sentido inverso al resto de indicadores, es decir, un índice alto equivale a riqueza léxica baja y viceversa. Siguiendo a Capsada y Torruella (2017), el índice de diversidad nos servirá también como indicador de riqueza léxica, aunque algunos autores (López Morales, 1984; Ávila, 1986; Tesitelová, 1992) reserven este término para referirse al resultado de la intervención de varias medidas léxicas.

Puesto que este coeficiente siempre depende de los textos en los que se aplique, no existen valores estándares que nos indiquen el mayor o menor grado de riqueza léxica de un texto aislado. En este sentido, ¿cómo debemos interpretar el coeficiente K del texto del ejemplo: como indicativo de alta o de baja riqueza léxica? No lo sabemos, ya que de manera aislada carece de valor y necesitamos ponerlo en relación con los índices de otros textos para determinar el significado del coeficiente obtenido. Con el objetivo de responder a esta necesidad, es decir, contar con una escala de referencia que indique el sentido en el que hay que interpretar el índice de diversidad léxica de un texto, Capsada y Torruella (2017, p. 398) proponen un nuevo índice: el Número de Orden Medio en el Corpus Percentil (NOMC%), que mostramos en la figura 5.8.

Figura 5.8. Fórmula del Número de Orden Medio en el Corpus Percentil

$\text{NOMC\%} = \frac{\text{NOC} \cdot 100}{N_{\text{txt}}}$
<p>NOC= número de orden del texto en el corpus¹⁴⁴ N_{txt}= número total de textos</p>

¹⁴⁴ Aunque Capsada y Torruella (2017) hablan de *Número de Orden Medio en el Corpus Relativo* (NOMCr) porque tienen en cuenta el lugar que ocuparía un texto en función de extraer la puntuación media de las posiciones de los cinco índices de diversidad que ellos emplean, nosotros no necesitamos el NOMCr porque solo utilizamos un índice (el coeficiente K) y, por tanto, no tenemos que calcular ninguna media posicional; nos basta con el lugar que ocupe un texto dentro del corpus en el que esté inserto.

Aunque parten de cinco índices distintos de diversidad léxica (entre los que se encuentra la K de Yule), su fórmula tiene el mismo funcionamiento cuando se aplica a uno solo, como es nuestro caso. Lo que nos indicaría este coeficiente es el lugar que ocuparía un texto según su diversidad (=riqueza) léxica dentro de un corpus hipotético de cien textos. Para ello, habría que ordenar los textos en función de su valor K (de menor a mayor) y asignarles el número correspondiente a la posición que ocupen.

En función de esto, si el texto utilizado en nuestro ejemplo lo comparásemos con otros quince textos y, entre ellos, se situara en el séptimo lugar, la fórmula del NOMC% quedaría expresada con estos datos: $\text{NOMC}\% = 7/16^2 \times 100 = 7/256 \times 100 = 2,7$. Por tanto, dicho texto ocuparía la tercera posición (2,7) entre un centenar de textos, lo cual indicaría un alto nivel de riqueza léxica, pero ¿qué valor asignaríamos a otras posiciones del hipotético corpus? Capsada y Torruella (2017) proponen una clasificación de siete niveles en función de la distribución normal de los valores del NOMC%, para lo cual hay que realizar las operaciones que se indican en la tabla 5.14 con la media (m) y la desviación estándar (σ). Si asociamos estos niveles con los informantes (agrupados en cuartiles) podremos establecer la distribución de la diversidad léxica de la muestra.

Tabla 5.14. Niveles de riqueza léxica y procedimiento para calcularlos (Capsada y Torruella, 2017, p. 402)

Niveles	Límites
Ínfimo	por debajo de $m-2\sigma$
Inferior	de $m-2\sigma$ hasta $m-1,33\cdot\sigma$
Bajo	de $m-1,33\cdot\sigma$ hasta $m-0,67\cdot\sigma$
Normal	de $m-0,67\cdot\sigma$ hasta $m+0,67\cdot\sigma$
Alto	de $m+0,67\cdot\sigma$ hasta $m+1,33\cdot\sigma$
Superior	de $m+1,33\cdot\sigma$ hasta $m+2\sigma$
Supremo	por encima de $m+2\sigma$

En definitiva, para el cálculo de la diversidad léxica de los textos orales y escritos producidos por las estudiantes, emplearemos el coeficiente K de Yule (1944), el Número de Orden Medio en el Corpus Percentil (Capsada y Torruella, 2017) y la distribución normal de este para determinar, finalmente, los distintos niveles de riqueza a los que adscribir cada texto.

5.6.3.8. La densidad léxica

El índice de densidad léxica (fig. 5.9) que vamos a utilizar en nuestros estudios de interacción oral y de expresión escrita es el propuesto por Carter (1987), que indica la proporción existente entre el número total de palabras de un texto (*tokens* en la versión

original y *ocurrencias* en español) y el de palabras diferentes (*types* en inglés y *vocablos* en español). Siguiendo a King y Flynn (2005), la densidad léxica nos va a permitir determinar tres niveles de dificultad de los textos producidos por las estudiantes: sencillo (inferior al 50 %), medio (entre el 50 % y el 60 %) y elevado (superior al 60 %).

Figura 5.9. Fórmula del índice de densidad léxica

Índice de densidad léxica =	$\frac{T \times 100}{N}$
N= número total de palabras (u ocurrencias)	
T= palabras diferentes (o vocablos)	

Aunque también se considera densidad léxica a la proporción existente entre la cantidad de palabras con contenido semántico (sustantivos, verbos y adjetivos) y el número total de palabras (Laufer, 1991), preferimos optar por el índice de Carter debido a que los textos de las alumnas son muy breves y, por tanto, predominan en ellos las unidades léxicas conceptuales, que son las que permiten transmitir la información esencial con pocas palabras. Dicho de otro modo, si optáramos por la propuesta de Laufer, obtendríamos una mayoría de textos densos, pero lo serían como consecuencia de su corta extensión. Por tanto, teniendo en cuenta las características de nuestro corpus textual, consideramos más adecuado el índice de Carter, que no establece diferencias entre categorías lingüísticas.

5.6.3.9. La precisión léxica

Entendemos por *precisión léxica* (PreLex) la escritura correcta de las estructuras lingüísticas, que vamos a tener en cuenta en el estudio de la expresión escrita. Para ello, utilizaremos un índice que nos indicará la ratio de errores por palabras escritas. Nos basaremos en el porcentaje del error léxico de Engber (1995), pero a diferencia de ella, que tiene en cuenta el número de fallos por segmentos del texto, como en nuestro caso las alumnas han escrito un texto corto, nos limitaremos a dividir el número de errores totales que hay en cada texto entre la cantidad total de vocablos del mismo (fig. 5.10).

Figura 5.10. Fórmula del índice de precisión léxica

PreLex =	$\frac{\sum EL_{\text{txt}} \times 100}{N}$
EL _{txt} : errores léxicos en cada texto	
n: número de vocablos de cada texto	

Para el cálculo de los errores, tendremos en cuenta las ocurrencias, es decir, que un mismo error en un texto será contabilizado tantas veces como se repita. Asimismo, el valor que obtendremos será de carácter porcentual y nos indicará cuántos errores se dan en el texto

por cada cien palabras, de modo que hay que interpretar el índice en la dirección opuesta a la de los demás, es decir, que cuanto más baja sea la puntuación, la precisión léxica será mayor, pues indicará que el texto tiene menos errores.

5.6.3.10. La recuperación léxica

Esta variable solo la vamos a medir en el estudio sobre la comprensión oral y escrita. Después de presentarles las nueve palabras meta a las alumnas, vamos a tener en cuenta las que son capaces de utilizar correctamente para completar los huecos de un texto escrito que tienen que leer y otro oral que tienen que escuchar.

5.7. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los instrumentos que se han utilizado en la investigación han sido muy variados (tabla 5.15). Hay algunos que son específicos para cada estudio, pero otros son comunes a varios de ellos o a todos. Empezaremos con la exposición de estos últimos, prestando una especial atención a los cuestionarios de los estilos de aprendizaje, que describiremos de manera pormenorizada. Una vez presentados los instrumentos comunes, expondremos los de cada estudio.

Tabla 5.15. Instrumentos utilizados en la investigación

Instrumentos	Disponibilidad léxica	Interacción oral	Expresión escrita	comprensión oral y escrita
Cuestionario sociodemográfico	*	*	*	*
Corpus léxico	*	*	*	*
Cuestionarios de estilos de aprendizaje	*	*	*	*
Postest		*	*	*
Hoja de cálculo Excel	*	*	*	*
Programa estadístico SPSS	*	*	*	*
Procesador de textos Word		*	*	
Centros de interés	*			
Hojas de respuesta de disponibilidad léxica	*			
Criterios de edición de disponibilidad léxica	*			
<i>Dispolex</i>	*			
Listado de definiciones		*		*
Batería de preguntas		*		
Tableta		*		
<i>Adelex Analyser</i>		*	*	
Presentación del léxico			*	*
Plantilla para la redacción del texto			*	
Texto para la comprensión escrita				*
Texto para la comprensión oral				*
Plantilla de respuesta para la comprensión escrita				*
Plantilla de respuesta para la comprensión oral				*

5.7.1. INSTRUMENTOS COMUNES A TODOS LOS ESTUDIOS

5.7.1.1. El cuestionario sociodemográfico

El cuestionario sociodemográfico que hemos utilizado en la investigación se compone de ocho ítems (tabla 5.16), de los que dos son los datos personales necesarios para identificar a las participantes (nombre y correo electrónico), otros dos recogen información sobre rasgos fisiológicos (género y edad), y el resto aborda aspectos lingüísticos: lengua materna, tiempo de aprendizaje de español, estancias en países de habla española y conocimiento de otras lenguas. El cuestionario se ha realizado en el formato de los formularios de Google¹⁴⁵ y las participantes lo han cumplimentado en línea.

Tabla 5.16. Cuestionario sociodemográfico

Datos personales	1	Nombre y apellidos
	2	Correo electrónico
Rasgos fisiológicos	3	Género
	4	Edad
Perfil lingüístico	5	Lengua materna (si tienes más de una lengua materna, indícalo).
	6	¿Cuántos años llevas aprendiendo español?
	7	¿Has estado en algún país de habla hispana? En caso afirmativo, indica el país y el tiempo que estuviste entre paréntesis.
	8	Aparte del español, ¿qué otras lenguas extranjeras conoces?

5.7.1.2. El corpus léxico

El corpus léxico de nuestro trabajo ha estado constituido por un total de veintisiete palabras, agrupadas en tres nociones específicas de las propuestas por el Instituto Cervantes (2006). Hemos asignado nueve palabras a cada campo semántico, distribuidas por igual en estas categorías lingüísticas: verbos, sustantivos y adjetivos. Hemos decidido trabajar con unidades léxicas simples y no con complejas debido a la mayor dificultad que entrañan estas últimas. En la tabla 5.17 exponemos el corpus léxico, relacionado con cada estudio de nuestra investigación.

Tabla 5.17. Corpus léxico de la investigación

NOCIONES ESPECÍFICAS	VERBOS	SUSTANTIVOS	ADJETIVOS	ESTUIOS
Individuo: dimensión perceptiva y anímica	Titubear Ruborizarse Azorar	Bochorno Esmero Agobio	Zumbado Estrafalario Tiquismiquis	Interacción oral
Viajes, alojamiento y transporte	Surcar Atajar Averiarse	Polizón Macuto Peaje	Gélido Temerario Apacible	Expresión escrita
Ocio	Zanganear Amuermar Engalanar	Piscolabis Tostón Jolgorio	Forofo Hastiado Pegadizo	Comprensión oral y escrita

¹⁴⁵ Se puede acceder al formulario en la siguiente dirección: <https://goo.gl/forms/kvR8XM1gbh1SeDIM2>.

Para la obtención del corpus, hemos realizado las siguientes tareas: (a) selección de las nociones específicas del Instituto Cervantes, (b) búsqueda de palabras poco frecuentes, (c) realización de un test de vocabulario y (d) selección del corpus definitivo. A continuación, explicamos cada una de estas fases.

a) Selección de las nociones específicas del Instituto Cervantes

Para seleccionar las nociones específicas, hemos seguido las recomendaciones de los profesores de las alumnas, que nos indicaron los contenidos sobre los que iban a trabajar durante el cuatrimestre. Como consecuencia de ello, partimos de estos campos semánticos:

- Individuo: dimensión física
- Individuo: dimensión perceptiva y anímica
- Relaciones personales
- Ocio
- Salud e higiene
- Viajes, alojamiento y transporte
- Geografía y naturaleza

b) Búsqueda de palabras poco frecuentes

Puesto que queríamos asegurarnos de que las alumnas no conocían las palabras con las que íbamos a trabajar durante la investigación, realizamos una búsqueda de palabras poco frecuentes. Para ello, hemos utilizado el listado de frecuencias del *Corpus de Referencia del Español Actual* de la RAE, del que seleccionamos un corpus inicial con 334 unidades léxicas que presentaban bajos niveles de frecuencia (anexo 2). La adscripción de las palabras a cada noción específica la hemos realizado basándonos en su significado; no obstante, somos conscientes de que algunas palabras pueden incluirse en más de un campo semántico. En cualquier caso, esta distribución solo pretende facilitar la selección del léxico con el que se va a trabajar en cada sesión, de modo que no afecta a la validez del estudio el hecho de que algunas palabras puedan pertenecer a varios campos semánticos.

c) Realización de un test de vocabulario

Las alumnas han cumplimentado un test en línea¹⁴⁶ para determinar las palabras que no conocían. El test está basado en la propuesta de Nation (2001), en el que hay que indicar

¹⁴⁶ Se puede acceder al test en el siguiente enlace: <https://goo.gl/forms/T6nDYtTivEYCS9FC2>.

si se conoce el significado de las palabras. Para ello, hay que escoger entre una de estas opciones: sí, no o quizás.

d) *Selección del corpus definitivo*

Para seleccionar el corpus léxico definitivo de la investigación, hemos tenido en cuenta las palabras menos conocidas por las estudiantes en función de sus respuestas del test. Las nociones específicas que finalmente componen el corpus son las que cuentan con el mayor número de palabras desconocidas

Aquí nos hemos encontrado con una limitación, puesto que no hemos conseguido un corpus completamente desconocido para las alumnas. En este punto, nos planteamos la posibilidad de trabajar con seudopalabras, para garantizar que las unidades léxicas fueran completamente desconocidas para todas las informantes. Sin embargo, tras intercambiar impresiones con los profesores, consideramos que era más beneficioso para las formación de las alumnas utilizar palabras reales, ya que estas las podrían utilizar en el futuro, a diferencia de las seudopalabras.

En la tabla 5.18 indicamos con distintos colores el grado de conocimiento del significado de las palabras por parte de las estudiantes. Así, las palabras en color verde (10) no las conoce ninguna alumna, las naranjas (8) son conocidas por una persona y las rojas (9) las conoce más de una estudiante (nunca más de tres). Según estos datos, las palabras desconocidas suponen el 37 % del corpus, las que conoce una alumna, el 29,6 % y las conocidas por un máximo de tres estudiantes, el 33,4 %.

Tabla 5.18. Conocimiento previo del corpus léxico por parte de las estudiantes

NOCIONES ESPECÍFICAS	VERBOS	SUSTANTIVOS	ADJETIVOS
Individuo: dimensión perceptiva y anímica	Titubear Ruborizarse Azorar	Bochorno Esmero Agobio	Zumbado Estrafalarío Tiquismiquis
Viajes, alojamiento y transporte	Surcar Atajar Averiarse	Polizón Macuto Peaje	Gélido Temerario Apacible
Ocio	Zanganear Amuermar Engalanar	Piscolabis Tostón Jolgorio	Forofo Hastiado Pegadizo

Aunque no se trata de un corpus léxico óptimo para el objetivo que pretendemos, lo consideramos aceptable porque más de un tercio de las palabras son desconocidas para todas las alumnas. Asimismo, las alumnas que manifiestan conocer alguna palabra son diferentes y nunca identifican más de tres palabras. Por tanto, consideramos que se trata de un corpus adecuado, no solo porque en su mayor parte es desconocido para las alumnas, sino también

porque es real y les puede resultar útil. Si hubiéramos trabajado con seudopalabras, tendríamos garantizado el nivel de desconocimiento de las unidades léxicas por parte de los estudiantes, pero sería un corpus inservible para ellas. Al haber conciliado estos dos factores (desconocimiento y utilidad), consideramos que ha sido una elección metodológica adecuada.

5.7.1.3. Los cuestionarios de los estilos de aprendizaje

Para identificar los estilos de aprendizaje Reid (1995) propone que los investigadores creen sus propios instrumentos de medida. En nuestro caso, no obstante, hemos optado por emplear cuestionarios ya existentes por dos motivos. En primer lugar, para evitar la recurrente tendencia adanista mediante la que cada autor crea su propio test, lo cual retrasa el avance de este campo de estudio debido a la enorme diversidad de propuestas existentes, muchas de ellas contradictorias entre sí, que hacen imposible un marco teórico homogéneo para la investigación, como observaron Coffield *et al.* (2004, p. 1): “We have found the field to be much more extensive, opaque, contradictory and controversial than we thought at the start of the research process”. En segundo lugar, y en relación con lo anterior, teniendo en cuenta la existencia de instrumentos ya validados, resulta innecesario crear un nuevo cuestionario y someterlo a la laboriosa tarea de su validación, que en sí misma podría constituir el objeto de otra tesis doctoral.

Aunque la mayoría de los trabajos que tratan el tema de los estilos de aprendizaje emplea un único recurso para su medición, nuestro estudio presenta la particularidad de utilizar cinco cuestionarios, debido a los siguientes motivos:

- No existe ningún instrumento que mida todas las dimensiones que, desde el punto de vista teórico, están implicadas en los estilos de aprendizaje. De hecho, los cuestionarios creados expresamente para el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas carecen de aspectos interesantes que sí están presentes en otros más genéricos. Por tanto, al utilizar varios test, se pueden abarcar todas las dimensiones que se deseen, contribuyendo con ello, como indica Cools (2009), al avance de este campo de estudio: “To further advance the cognitive style field, scholars should strive towards multiple sources of data” (p. 25).
- Puesto que existen muy pocos instrumentos válidos y fiables, como pusieron de manifiesto Coffield *et al.* (2004), el empleo de más de una fuente de información contribuiría a proporcionar evidencias sobre la validez y fiabilidad de los estudios, como

se propone desde *The Standards for Educational and Psychological Testing*¹⁴⁷ (2014, p. 13): “It should be noted that important contributions to the validity evidence may be made as other researchers report findings of investigations that are related to the meaning of scores on the test”. Esta forma de trabajar es lo que Cools (2009) denomina “meta-foco”, y supondría otro importante avance:

an important advancement of the field would lie in relating cognitive style measures developed by one investigator with those used by other investigators. Hence, several theoretical and empirical works have addressed the key issue to identify fundamental dimensions in the field through their ‘meta-focus’ beyond one particular model (p. 24).

- El último elemento que ha influido ha sido el idioma en que están escritos, en cuyo caso solo nos hemos centrado en los de lengua inglesa debido a que todos los individuos de la muestra poseen, como mínimo, un nivel de B2 en dicho idioma y, por tanto, no tienen dificultades para comprenderlos, con lo cual evitamos la traducción de los instrumentos y los consiguientes problemas de validación. Fruto de estos criterios, los cuestionarios empleados¹⁴⁸, que exponemos según el orden cronológico de creación, son los siguientes:
 - *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (PLSPQ)*, de Reid (1984).
 - *Inventory of Learning Styles in Higher Education (ILS)* de Vermunt (1994).
 - *Cognitive Style Index (CSI)* de Allinson y Hayes (1996).
 - *Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)* de Entwistle (1997).
 - *Learning Style Survey (LSS)* de Cohen, Oxford y Chi (2002).

A continuación, describiremos estos cuestionarios teniendo en cuenta los siguientes apartados: a) los autores, b) la descripción de los instrumentos, c) su ámbito de aplicación y d) su validez y fiabilidad. Los tres primeros aspectos los vamos a exponer junto a cada cuestionario; sin embargo, el último punto lo vamos a tratar de manera conjunta.

¹⁴⁷ Esta obra, coeditada por la *American Psychological Association (APA)*, la *American Educational Research Association (AERA)* y el *National Council on Measurement in Education (NCME)*, es el referente para las investigaciones que utilizan cuestionarios psicométricos.

¹⁴⁸ Las participantes han cumplimentado los formularios en línea. A continuación proporcionamos los enlaces a cada uno de ellos

PLSPQ: <https://goo.gl/forms/hbF9oU5pZeSi8whH3>

ILS: <https://goo.gl/forms/yJVeMaEFRJtJztP83>

CSI: <https://goo.gl/forms/x98c5juHmLWN45E93>

ASSIST: <https://goo.gl/forms/g4d05BDXN1JXMzGf2>

LSS: <https://goo.gl/forms/bH1FnhKpgvQ8Xyng2>

a) *Los autores*

Basándonos en la información existente en sus páginas institucionales y en la que ellos mismos nos han proporcionado, presentamos una breve reseña académica, acompañada de una imagen de cada autor.

b) *La descripción de los instrumentos*

Exponemos el proceso de creación del cuestionario, su estructura y los estilos que pretende identificar.

c) *El ámbito de aplicación*

Indicaremos brevemente los ámbitos académicos y profesionales en los que se ha utilizado cada cuestionario.

d) *La validez y fiabilidad*

Puesto que son los elementos más importantes en el desarrollo y evaluación de cualquier test, consideramos imprescindible aportar los datos que hemos obtenido en nuestra investigación acerca de la validez y fiabilidad de los cuestionarios. Hemos calculado el índice de correlación para determinar la validez y el Alfa de Cronbach para la fiabilidad.

5.7.1.3.1. Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (PLSPQ)

a) La autora: Joy M. Reid

Joy M. Reid (fig. 5.11) ha sido profesora en la Universidad de Wyoming (EE. UU.), donde ha impartido clases de lingüística, composición escrita y metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Su interés investigador se ha centrado en los estilos de aprendizaje de los aprendientes de segundas lenguas, y su labor divulgadora ha girado en torno a la metodología de la enseñanza del inglés en general, y de la expresión escrita en particular.

Figura 5.11. Joy M. Reid
(fuente: ESL MiniConferene, 2002)



b) La descripción del *PLSPQ*

Como indica Dörnyei (2003), el *PLSPQ* (anexo 3)¹⁴⁹ fue el primer test sobre estilos de aprendizaje creado para el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y ha sido el más empleado por investigadores y docentes. Comienza a gestarse en la década de los ochenta casi por azar, como narra la propia Reid (1990) en el artículo en el que explica el proceso de elaboración del test y del que podemos extraer información muy ilustrativa:

I encountered almost by accident the CITE (Center for Innovative Teaching Experiences) Learning Styles Inventory [...] a self-reporting instrument used by Kansas public schools to assist students—native speakers (NSs) of English—in identifying their preferred perceptual learning styles. [...] My knowledge of learning styles was limited, but the idea of an instrument for such measuring, and for self-discovery, interested me. During the next several months, I investigated the available literature about learning styles; I found several additional survey instruments, and a wealth of information.

As I grew more knowledgeable, I decided to initiate a small pilot project, using the CITE instrument with approximately 120 nonnative-speaking (NNS) students in intensive ESL programs in Colorado. [...] As my interest in perceptual learning styles increased, I began recruiting volunteers—colleagues in English language programs across the country who agreed to administer a learning styles questionnaire to their ESL students (Reid, 1990, pp. 323-324).

Como consecuencia de ello, recibe en 1982 una beca de investigación durante un año de la Universidad del Estado de Colorado para desarrollar un cuestionario válido y fiable para alumnos de inglés L2, administrarlo a unos 1300 informantes, y para interpretar los resultados. Los progresos de este trabajo los presentó en la conferencia TESOL de Colorado (1982) y en la de la Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA) de Baltimore (1983). Un año después finaliza el test y los resultados los publica en 1987, pero habría que esperar hasta 1995 (pp. 202-207) para que la propia Reid publicara la versión completa con la escala de puntuación, ya que en su artículo de 1987 (p. 110) únicamente incluyó en el apéndice la primera página del cuestionario, del que solo se podían leer las instrucciones. Esta demora en la publicación del instrumento no impidió, sin embargo, que aparecieran antes de 1995 obras que utilizaran el test, debido al interés que había suscitado en las conferencias en las que exponía el trabajo.

¹⁴⁹ Reproducimos el cuestionario como anexo porque es de libre acceso.

El *PLSPQ* es un cuestionario autoadministrado, compuesto de 30 preguntas de tipo Likert. Puesto que está concebido para identificar seis estilos de aprendizaje, a cada uno de ellos le corresponden cinco preguntas (tabla 5.19), para las que hay cinco reactivos posibles: *fuertemente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo* y *fuertemente en desacuerdo*. Cada una de estas opciones de respuesta tiene asignada una puntuación (de 5 a 0, respectivamente), cuya suma total hay que multiplicar por dos para obtener la puntuación final correspondiente de cada estilo, en función de lo cual Reid distingue tres tipos de preferencias de estilos de aprendizaje:

- *Mayor* (de 38 a 50 puntos): son los estilos mediante los que se puede aprender de forma óptima.
- *Menor* (de 25 a 37 puntos): aunque no son los estilos preferidos, también se puede aprender a través de ellos.
- *Insignificante* (menos de 25 puntos): son estilos con los que se hace difícil aprender.

Tabla 5.19. Distribución de los ítems del PSLPQ

DIMENSIONES	ESTILOS	ÍTEMS				
SENSORIAL	Visual	6	10	12	24	29
	Auditivo	1	7	9	17	20
	Táctil	11	14	16	22	25
	Cinestésico	2	8	15	19	26
SOCIAL	Grupal	3	4	5	21	23
	Individual	13	18	27	28	30

Los estilos se engloban en dos dimensiones: sensorial y social. La primera se compone de los estilos visual, auditivo, táctil y cinestésico, y la segunda, de los estilos individual y grupal. A continuación exponemos la descripción que hace Reid (1995, pp. 205-207) de los individuos que tienen cada uno de estos estilos como preferentes.

- *Estilo visual*: aprende bien mediante la lectura ya sea en libros o en la pizarra. Recuerda y entiende mejor la información y las instrucciones si las lee. No necesita tanta explicación oral como un alumno auditivo, y con frecuencia puede aprender solo con un libro. Necesita tomar apuntes de las explicaciones orales para recordar la información.
- *Estilo auditivo*: aprende mejor mediante las explicaciones orales. Puede recordar la información leyendo en voz alta o moviendo los labios mientras lee. Le beneficia escuchar audios, debates y conversaciones con el profesor y los compañeros.

- *Estilo cinestésico*: aprende mejor si se involucra físicamente en las experiencias de aula. Recuerda bien la información cuando participa activamente en actividades, excursiones y juegos de rol. Le beneficia disponer de distintos tipos de estímulos: un audio combinado con una actividad.
- *Estilo táctil*: aprende mejor cuando tiene la oportunidad de hacer actividades prácticas (experimentos en un laboratorio, construir modelos, etc.). Participar físicamente en actividades y tomar notas le puede resultar beneficioso para entender la nueva información y recordarla, respectivamente.
- *Estilo grupal*: aprende más fácilmente cuando trabaja con otros compañeros. Valora la interacción grupal y recuerda mejor la información cuando trabaja con dos o tres compañeros. La estimulación que recibe del trabajo en grupo le ayuda a aprender y entender nueva información.
- *Estilo individual*: aprende mejor a solas. Entiende el nuevo material, lo recuerda y progresa mejor cuando trabaja en solitario.

c) Ámbitos de aplicación del *PLSPQ*

Se trata del instrumento más empleado en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Este hecho podría ser comprensible si tenemos en cuenta que se creó hace 30 años, tiempo suficiente que justificaría el elevado número de obras que lo citan. No obstante, parece que la amplia difusión del *PLSPQ* no siempre ha sido vista con buenos ojos por todos, como Vaseghi, Effatdokht y Gholami (2012), que consideran preocupante haber utilizado y depositado tanta confianza en un instrumento tan antiguo:

One important point that is worth discussing is that in most of the research reviewed in the past studies, the researchers have employed the Reid's *PLSPQ*. Too much reliance on one single instrument and the overuse of this rather old instrument can be a cause for concern among those working in this area of research (p. 449).

Concebido como una herramienta para el terreno de la enseñanza de segundas lenguas, se ha aplicado casi exclusivamente en estudios sobre el inglés como lengua extranjera, entre los que se incluyen algunas obras acerca del inglés con fines académicos (Tabanlıoğlu, 2003; Mulalic *et al.*, 2009; Brahim, 2012). También se ha utilizado para investigar sobre la enseñanza de otros idiomas como L2, aunque de forma muy limitada en comparación con el

inglés: francés (Eliason, 1989; Renou, 2008), español (Gómez Villa, 2013) y persa (Vakilifard y Mortazavi, 2016).

No obstante, lo que resulta llamativo es que también se haya empleado en contextos distintos a la enseñanza de lenguas, como el de la gestión de empresas (Deakins, 2009), la educación física (Peters *et al.*, 2008), las nuevas tecnologías (Viriya y Sapsirin, 2014) o las matemáticas (Balachandran, 2015). Lejos de interpretar este hecho como un logro del *PLSPQ*, le encontramos dos inconvenientes: teniendo en cuenta que ninguno de los autores (excepto Peters *et al.*, 2008) aporta evidencias sobre la validez o fiabilidad del cuestionario, estos trabajos carecen de rigor metodológico, con lo cual se devalúa el instrumento; por otro lado, si el *PLSPQ* se puede utilizar en ámbitos tan diversos como los mencionados, se estaría dificultando la posibilidad de encontrar evidencias de validez basadas en el contenido del test.

5.7.1.3.2. *Inventory of Learning Styles in Higher Education (ILSHE)*

a) El autor: Jan Vermunt

Doctor en Psicología y Educación por la Universidad de Tilburg (Países Bajos), desde 2012, Jan Vermunt (fig. 5.12) es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge (Reino Unido), de la que es el director del grupo de investigación *Psicología y Educación* desde 2015. Con anterioridad ha sido profesor en varias universidades holandesas: Leiden (1995-2001), Maastricht (1999-2002) y Utrecht (2004-2012). Entre 2002 y 2003 fue profesor visitante de la Universidad de Hasselt (Bélgica). Ha formado parte del equipo editorial de diversas revistas científicas (*Journal of Educational Psychology* y *Educational Research Review*, entre otras) y es editor jefe de *Learning and Instruction* desde 2014. Es miembro de las siguientes asociaciones: *European Association for Research on Learning and Instruction* (EARLI), *American Educational Research Association* (AERA) y *British Educational Research Association* (BERA). Su labor investigadora ha evolucionado desde el interés inicial por el aprendizaje de estudiantes y profesores como dominios separados, hasta incluir la forma mediante la que el aprendizaje de los docentes y el desarrollo profesional influyen en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y viceversa.

Figura 5.12. Jan Vermunt

(fuente: University of Cambridge)



b) Descripción del ILSHE

Los orígenes de este cuestionario (anexo 5)¹⁵⁰ se remontan a un proyecto de investigación del Departamento de Psicología de la Educación de la Universidad de Tilburg (Países Bajos), coordinado por el profesor Jan Vermunt. Los primeros resultados del proyecto se publicaron en 1992 en una obra escrita en holandés¹⁵¹ y se presentaron en diversos congresos internacionales, tras lo cual se realizaron análisis más detallados y se mantuvieron numerosas entrevistas con los estudiantes acerca de su forma de aprender, sus metas personales y la manera de enseñar de los profesores. Todo este trabajo cristalizaría en 1994 en el inventario definitivo de 120 preguntas de tipo Likert¹⁵² distribuidas en dos bloques (tabla 5.20).

Tabla 5.20. Estructura del ILSHE

BLOQUE A Actividades de estudio	BLOQUE B Motivos y puntos de vista sobre el estudio
1. Estrategias de procesamiento a) <i>Relacionar y estructurar</i> b) <i>Procesamiento crítico</i> c) <i>Memorizar y practicar</i> d) <i>Analizar</i> e) <i>Procesamiento concreto</i>	3. Orientaciones hacia aprendizaje a) <i>Personalmente interesado</i> b) <i>Interesado por el título</i> c) <i>Probarse a uno mismo</i> d) <i>Vocacionado</i> e) <i>Ambivalente</i>
2. Estrategias de regulación a) <i>Auto-regulación del proceso de aprendizaje y resultados</i> b) <i>Auto-regulación del contenido de aprendizaje</i> c) <i>Regulación externa del proceso de aprendizaje</i> d) <i>Regulación externa de los resultados de aprendizaje</i> e) <i>Ausencia de regulación</i>	4. Concepciones sobre el aprendizaje a) <i>Construcción del conocimiento</i> b) <i>Entrada del conocimiento</i> c) <i>Uso del conocimiento</i> d) <i>Educación estimulante</i> e) <i>Cooperación</i>

¹⁵⁰ Lo reproducimos como anexo con permiso de su autor (anexo 4).

¹⁵¹ Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger. La traducción del título sería ‘Estilos de aprendizaje y regulación del proceso de aprendizaje en educación superior: hacia la enseñanza orientada hacia el proceso en el pensamiento autónomo’.

¹⁵² Aunque todos los ítems llevan asociados cinco reactivos, en el primer bloque van desde “Lo hago rara vez o nunca” hasta “Lo hago casi siempre”, mientras que en el segundo abarcan desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”.

En el primer bloque del cuestionario se abordan las tareas que los alumnos llevan a cabo durante sus estudios, en las que tienen que poner en funcionamiento estrategias de procesamiento cognitivo (parte 1) y de regulación del proceso de aprendizaje (parte 2). El segundo bloque incluye preguntas sobre los motivos (parte 3) y puntos de vista (parte 4) acerca del estudio. A continuación explicamos el sentido que tiene cada una de las escalas:

1. Estrategias de procesamiento¹⁵³

- a) *Relacionar y estructurar*: consiste en conectar los contenidos aprendidos con los conocimientos previos para obtener un conjunto coherente.
- b) *Procesamiento crítico*: se produce cuando se es capaz de valorar las opiniones de autores y docentes para extraer conclusiones propias.
- c) *Memorizar y practicar*: implica tener capacidad para recordar datos, definiciones y listas de características.
- d) *Analizar*: consiste en estudiar por separado cada elemento en profundidad.
- e) *Procesamiento concreto*: se da cuando se conecta el contenido de la asignatura con las experiencias propias y se emplea lo aprendido en la práctica.

2. Estrategias de regulación

- a) *Auto-regulación del proceso de aprendizaje y resultados*: son los propios alumnos quienes planifican, monitorizan y evalúan los logros o fracasos de su aprendizaje.
- b) *Auto-regulación del contenido de aprendizaje*: los alumnos se centran en controlar solo los contenidos que deben aprender y para ello contrastan los datos en diversas fuentes.
- c) *Regulación externa del proceso de aprendizaje*: el proceso es controlado por otros factores como los objetivos de aprendizaje de la institución, las indicaciones de los docentes o los libros de texto.
- d) *Regulación externa de los resultados de aprendizaje*: los resultados de aprendizaje se controlan mediante exámenes, proyectos, cuestionarios o preguntas por parte de los profesores.
- e) *Ausencia de regulación*: ocurre cuando los alumnos no son capaces de controlar el proceso de aprendizaje por ellos mismos o cuando reciben poco apoyo por parte de los docentes o del entorno general de aprendizaje.

¹⁵³ Para Vermunt (1994), las escalas *relacionar y estructurar* y *pensamiento crítico* son características de un tipo de procesamiento profundo, mientras que *memorizar y practicar* y *analizar* corresponden a un procesamiento por etapas.

3. Orientaciones hacia aprendizaje

- a) *Personalmente interesado*: al margen del interés que se pueda tener por la materia, lo fundamental es su contribución al desarrollo del individuo como persona.
- b) *Interesado por el título*: se estudia para aprobar exámenes, conseguir altas calificaciones, créditos, certificados o títulos.
- c) *Probarse a uno mismo*: se estudia para demostrarse a uno mismo y a los demás que se es capaz de superar las exigencias de la educación superior.
- d) *Vocacionado*: se estudia para adquirir habilidades profesionales y conseguir un trabajo.
- e) *Ambivalente*: no existe una actitud claramente definida hacia los estudios.

4. Concepciones sobre el aprendizaje

- a) *Construcción del conocimiento*: se concibe el aprendizaje como un proceso de construcción del saber y del punto de vista propio; las actividades se ven como responsabilidad de los alumnos.
- b) *Entrada del conocimiento*: se concibe el aprendizaje como la asimilación de conocimientos a través de la memorización y la reproducción; las actividades son responsabilidad de los profesores.
- c) *Uso del conocimiento*: los conocimientos se adquieren, sobre todo, por sus aplicaciones prácticas; las actividades son tanto tareas de los estudiantes como de los profesores.
- d) *Educación estimulante*: las actividades de aprendizaje son tareas de los estudiantes, pero los profesores y autores de libros de texto deben estimular continuamente a los estudiantes a realizarlas.
- e) *Cooperación*: se aprende al realizar las actividades en colaboración con los compañeros.

Vermunt (1994) observó que los cuatro componentes de su constructo (estrategias de procesamiento, estrategias de regulación, orientaciones hacia el aprendizaje y concepciones sobre el aprendizaje) interactúan en cada individuo de manera diferente y, como consecuencia de ello, identifica cuatro estilos de aprendizaje: dirigido al significado, a la reproducción, a la aplicación o sin dirección. Con la finalidad de facilitar la exposición, preferimos sustituir

estas expresiones complejas por otras más simples para referirnos a los estilos, así que proponemos las siguientes: *significativo* (dirigido al significado), *repetitivo* (dirigido a la reproducción) y *práctico* (dirigido a la aplicación). En la tabla 5.21 indicamos las escalas definitorias de cada estilo según Martínez y Vermunt (2015, p. 279).

Tabla 5.21. Escalas definitorias de los estilos de aprendizaje del ILSHE según Martínez y Vermunt (2015)

FACTORES DEL ILS	ESTILOS DE APRENDIZAJE			
	Significativo	Repetitivo	Práctico	No dirigido
Estrategias de procesamiento	- Relacionar y estructurar - Procesamiento crítico	- Memorizar y practicar - Analizar	- Procesamiento concreto	-
Estrategias de regulación	- Autorregulación	- Regulación externa	-	- Falta de regulación
Orientaciones hacia el aprendizaje	- Personalmente interesado	- Interesado por el título - Probarse a uno mismo	- Vocacionado - Interesado por el título	- Ambivalente
Concepciones sobre el aprendizaje	- Construcción del conocimiento	- Entrada del conocimiento	- Uso del conocimiento	- Cooperación - Educación estimulante

c) Ámbitos de aplicación del ILSHE

Debido a que el *ILS* se diseñó para la educación superior y no para el ámbito específico de la enseñanza de lenguas, no se ha utilizado en investigaciones de carácter lingüístico. Las únicas excepciones al respecto son un trabajo de Vermetten *et al.* (2002) con alumnos de Filología, y otro sobre Interpretación, de Timarová y Salaets (2014). Por tanto, haber elegido este instrumento para nuestro estudio le confiere un carácter pionero en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, ya que no existe ningún trabajo previo en el que se haya utilizado.

5.7.1.3.3. Cognitive Style Index (CSI)

a) Los autores: Christopher Allinson y John Hayes

Tanto Christopher Allinson (fig. 5.13a) como John Hayes (fig. 5.13b) son catedráticos de la Universidad de Leeds (Reino Unido) y miembros de la *British Psychological Society*. El eje central de la investigación del profesor Allinson ha girado en torno a las relaciones existentes entre el individuo y el trabajo. Sobre este tema ha estudiado en un primer momento las habilidades de evaluación del desempeño y la socialización en sistemas burocráticos para centrarse posteriormente en el procesamiento de la información humana en el lugar de trabajo, especialmente las consecuencias de la interacción entre el estilo cognitivo y las características del trabajo. Por su parte, el profesor Hayes ha desarrollado durante su carrera cuatro líneas de investigación: a) el desarrollo vocacional, b) los procesos de cambio en las organizaciones, c) la universalidad de la teoría de la gestión de recursos humanos y su puesta en práctica en diferentes contextos culturales, que supuso

el inicio del trabajo en equipo junto a Chris Allinson y d) el procesamiento de la información humana, línea en la que viene colaborando con el profesor Allinson desde 1986.

Figura 5.13a. John Hayes
(fuente: University of Leeds)



Figura 5.13b. Christopher Allinson
(fuente: University of Leeds)



b) Descripción del CSI

El *Cognitive Style Index*¹⁵⁴ es un cuestionario psicométrico diseñado inicialmente para determinar el estilo cognitivo de directivos y profesionales, aunque también se ha utilizado con estudiantes en el ámbito académico. Se compone de 38 preguntas con tres opciones de respuesta (verdadero, falso o dudoso) y dos tipos de ítems (analíticos e intuitivos), con distintas puntuaciones (tabla 5.22).

Tabla 5.22. Puntuación del CSI

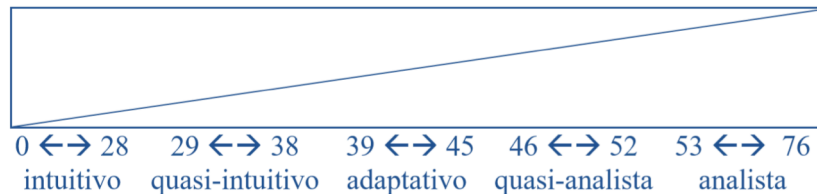
RESPUESTAS	TIPOS DE ÍTEMS	
	Analíticos	Intuitivos
Verdadero	2	0
Falso	0	2
Dudoso	1	1

La puntuación del cuestionario abarca desde 0 hasta 76 puntos, de manera que se establecen cinco rangos de percentiles correspondientes a sendos estilos cognitivos (fig. 5.14). Debido al enfoque unitario del instrumento, se obtiene una única puntuación, que engloba las dos escalas, en vez de distintas puntuaciones para cada escala. Una puntuación cercana a 0 significa que se tiene una fuerte preferencia por el procesamiento intuitivo de la información, mientras que si se puntúa en torno a 76, se prefiere el procesamiento analítico; la zona central

¹⁵⁴ Aunque contamos con el permiso de los autores para utilizar el cuestionario (anexo 6), no podemos reproducir más de cinco ítems a modo de ejemplo. Por este motivo, no lo adjuntamos como anexo.

indicaría una mezcla equilibrada de los dos estilos; cada rango a ambos lados del centro denota una tendencia hacia algún extremo de los dos modos cognitivos.

Figura 5.14. Rangos de puntuación de los estilos del CSI



La forma de administrar el *CSI* no requiere supervisión, pues se trata de un autoinforme que los participantes cumplimentan de forma autónoma. No existe límite de tiempo para rellenarlo, y la mayoría de las personas lo suele completar en menos de diez minutos (muy raras veces se superan los quince). Puesto que no se trata de un cuestionario de habilidades, no existen respuestas correctas ni incorrectas, de modo que la única consigna que deben seguir los participantes es la de responder a todos los ítems atendiendo a su primera reacción.

Según la guía inédita que nos ha sido proporcionada por Allinson y Hayes para interpretar las puntuaciones del *CSI*, los estilos cognitivos se describen del siguiente modo:

- *Intuitivo*: la persona con este estilo suele percibir que sabe algo aunque no sepa explicar cómo o por qué, como ocurre, por ejemplo, cuando encuentra repentinamente la solución a un problema pero es incapaz de indicar cómo ha llegado a ella. Se siente cómoda siguiendo estas intuiciones y pocas veces dedica tiempo a analizar con detalle cada aspecto antes de tomar una decisión.
- *Quasi-intuitivo*: lo que distingue este estilo del anterior es que el individuo quasi-intuitivo no confía tanto en sus intuiciones y prefiere cuestionarlas o buscar otras fuentes de información cuando tiene que tomar alguna decisión.
- *Adaptativo*: no hay preferencia por procesar la información de modo analítico o intuitivo, ya que la persona adaptativa se siente cómoda en ambos casos.
- *Quasi-analista*: a diferencia del estilo analítico, caracterizado por el estudio pormenorizado de toda la información antes de emitir un juicio, el individuo quasi-analista también presta atención a otras formas de percepción, como los presentimientos o las intuiciones, en aquellos casos en los que pueden suponer una

ayuda para identificar determinadas conexiones lógicas o cuando siente la necesidad de comprobar la validez de su análisis racional. Un ejemplo habitual de esto se observa en el *efecto incubación*¹⁵⁵, que ocurre cuando al trabajar en alguna cuestión difícil se produce un lapso de tiempo en el que la atención se pone en otros asuntos y, de repente, surge la idea que resuelve el problema.

- *Analista*: se caracteriza por la búsqueda sistemática de información para establecer las conexiones lógicas necesarias entre todos los elementos. Para ello, se recurre a fórmulas y modelos que guíen el análisis como pasos previos irrenunciables a cualquier toma de decisión.

c) Ámbitos de aplicación del *CSI*

El *CSI* ha sido un instrumento muy utilizado tanto con fines de investigación como de aplicación práctica. Un factor que ha contribuido a su amplia difusión es la existencia de quince versiones traducidas a estos idiomas: árabe, chino, neerlandés, finés, francés, alemán, griego, italiano, noruego, polaco, ruso, esloveno, español, tailandés y turco (Allinson y Hayes, 2012, p. 31). Por lo que respecta al ámbito de la investigación, Cools, Armstrong y Sadler-Smith (2014) constataron que durante la primera década de su existencia, el cuestionario fue adoptado por el 26 % de los estudios que aparecían en revistas. En esta misma línea, Evans, Cools y Charlesworth (2010) observaron que casi un tercio de los trabajos presentados a la conferencia de ELSIN¹⁵⁶ (2009) optaron por el *CSI*. En cuanto a su aplicación práctica, el test se ha empleado, sobre todo, en los ámbitos empresarial y profesional pero también en el contexto educativo. En los dos primeros casos, se ha utilizado para mejorar los procesos de selección del personal, ya que proporciona la información necesaria sobre el estilo cognitivo que mejor se adapta a las exigencias de un puesto de trabajo. También permite mejorar los procesos formativos dentro de la empresa, la composición de los equipos de trabajo, las relaciones dentro de los equipos y el desempeño de cada uno de sus componentes. En el sector educativo ha servido como herramienta para asesorar a los alumnos de distintas universidades como la Open University, la Universidad de Birmingham (Reino Unido), la Universidad de Marquette (EE. UU.) o la Universidad de Marmara (Turquía).

¹⁵⁵ Este efecto es una de las cuatro etapas del proceso creativo (preparación, incubación, iluminación y verificación) propuestas por Graham Wallas (1926), cofundador de la London School of Economics and Political Science, en la que ejerció como profesor de ciencias políticas y relaciones internacionales.

¹⁵⁶ European Learning Styles Information Network (cfr. *supra* § 3.1.6).

En la enseñanza de lenguas extranjeras ha tenido, en cambio, un corto recorrido, pues solo se ha utilizado en dos trabajos: Kelly Chang (2005) y Muniandy (2013). El primero tiene por objetivo investigar las relaciones existentes entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de comprensión oral de 98 alumnos (con diversas lenguas maternas) que estudian inglés como lengua extranjera en el Reino Unido. Concluye que no hay relación significativa entre los estilos y las estrategias. En el segundo estudio, Muniandy (2013) pretende comprobar si existen correlaciones entre los estilos perceptuales (medidos con el *PLSPQ* de Reid) y los estilos cognitivos de 92 aprendices malayos de inglés como lengua extranjera. Concluye que los estudiantes analíticos prefieren el estilo visual mientras que los intuitivos optan por los estilos cinestésico, visual y táctil.

5.7.1.3.4. Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)

a) El autor: Noel Entwistle

Noel Entwistle (fig. 5.15) comenzó su formación académica graduándose en Física, sobre la que impartió clase durante tres años. Tras esto se doctoró en Psicología Educativa por la Universidad de Aberdeen (Reino Unido) y también es doctor honoris causa por las Universidades de Gotemburgo (Suecia) y Turku (Finlandia). Ha sido profesor en las Universidades de Lancaster y de Edimburgo. Es miembro de varias asociaciones profesionales: British Psychological Society, Society for Research into Higher Education y Scottish Council for Research in Education. Ha sido editor de las revistas *British Journal of Educational Psychology* e *International Journal of Higher Education*. Sus numerosas publicaciones se han centrado en el aprendizaje de los estudiantes y en la psicología educativa.

Figura 5.15. Noel Entwistle

(Fuente: Academia)



b) Descripción del *ASSIST*

El *ASSIST* tiene su origen en otro instrumento, el *Approaches to Studying Inventory* (*ASI*), desarrollado a finales de los años 70 en la Universidad de Lancaster por el propio Entwistle y Ramsden, cuyo objetivo era determinar las fortalezas de los enfoques de los estudiantes hacia tres dimensiones del aprendizaje: profundo, superficial y estratégico. Treinta años después (1997), el *ASSIST* ve la luz en el Centre for Research on Learning and Instruction de la Universidad de Edimburgo.

Aunque el cuestionario se compone de tres secciones, la segunda, que consta de 52 ítems y es la versión revisada del *ASI*¹⁵⁷, es la que suele utilizarse de forma aislada para determinar los tres enfoques, desglosados en varias subescalas (tabla 5.23) para obtener datos más precisos sobre la manera de aprender preferida por los alumnos. En cuanto a las otras dos secciones, la primera, que el propio Entwistle (2013, p. 1) reconoce que no ha sido desarrollada completamente, contiene seis ítems acerca del concepto de *aprendizaje*. La última parte consta de ocho preguntas sobre diferentes tipos de enseñanza. También existe una versión abreviada (anexo 7)¹⁵⁸, compuesta por dieciocho ítems del cuestionario completo, que es la que hemos empleado en nuestra investigación porque se cumplimenta en menos tiempo. En las dos versiones todos los ítems presentan el formato de escala de Likert de cinco reactivos.

Tabla 5.23. Estructura del *ASSIST*

Enfoques	Subescalas	Ítems			
<i>Profundo</i>	Búsqueda del significado	4	17	30	43
	Relación de ideas	11	21	33	46
	Empleo de evidencias	9	23	36	49
	Interés por las ideas	13	26	39	52
	Supervisión de la calidad	7	20	34	47
<i>Estratégico</i>	Organización del estudio	1	14	27	40
	Gestión del tiempo	5	18	31	44
	Logro	10	24	37	50
	Atención a los requisitos de evaluación	2	15	28	41
<i>Superficial</i>	Ausencia de objetivo	3	16	29	42
	Memorización inconexa	6	19	32	45
	Miedo al error	8	22	35	48
	Límites del programa	12	25	38	51

¹⁵⁷ Esta segunda parte del cuestionario se conoce como RASI en la bibliografía, correspondiente a las siglas de *Revised Approaches to Studying Inventory*.

¹⁵⁸ Lo adjuntamos como anexo porque es de acceso público.

c) Ámbitos de aplicación *del ASSIST*

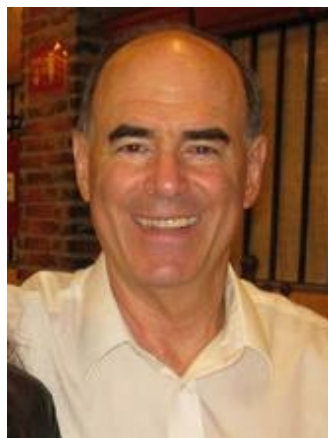
Hemos documentado 41 trabajos sobre diversas disciplinas procedentes de 27 países que han utilizado el *ASSIST*, entre los que destacan EE. UU. (6), Australia (5), Turquía (4) y Suecia (4). El formato largo del cuestionario ha sido el más empleado, aunque también hay trabajos que han recurrido a la versión corta o a una selección de ítems. Si bien la versión original en inglés es la más frecuente, también se ha traducido a diez idiomas: noruego, portugués, turco, sueco, catalán, ruso, finés, español, italiano y vietnamita. Estos datos indican la amplia difusión que ha tenido el instrumento, excepto en el ámbito de la enseñanza de lenguas, en el que no hemos encontrado ninguna obra.

5.7.1.3.5. *Learning Style Survey (LSS)*

a) Los autores: Andrew Cohen, Rebecca Oxford y Julie Chi

Andrew Cohen (fig. 5.16) es Licenciado en Historia y Literatura Francesa por la Universidad de Harvard y Doctor en Educación para el Desarrollo Internacional por la Universidad de Stanford. Ha desarrollado su carrera docente en diversas universidades: UCLA (1972-1975), Universidad Hebrea de Jerusalén (1975-1991) y en la Universidad de Minnesota (1991- 2013), de la que es profesor emérito. Durante este último período ha sido profesor visitante en las Universidades de Hawaii (1996-1997), Tel Aviv (1997) y Auckland (2004-2005).

*Figura 5.16. Andrew Cohen
(fuente: University of Minnesota)*



También ha sido profesor e investigador en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (Brasil) durante el curso 1986-1987 mediante una beca Fulbright. Su amplia producción científica ha abordado estos temas: enseñanza y aprendizaje de segundas

lenguas, bilingüismo, multilingüismo, educación de inmersión, pragmática, evaluación, metodologías de investigación y estilos y estrategias de aprendizaje. A pesar de estar jubilado, sigue activo como conferenciante, asesor en proyectos de investigación y miembro de comités editoriales de varias revistas científicas.

Rebecca Oxford (fig. 5.17) es doctora en Psicología Educativa por la Universidad de Carolina del Norte. Aunque actualmente es profesora en el Centro de Cultura y Lengua de las Fuerzas Aéreas de los Estados Unidos de la Air University, empezó su trayectoria docente como profesora de ruso en el Instituto Forrest de Florida (1969-1971), que dejó para obtener el máster en Psicología Educativa por la Universidad de Boston.

*Figura 5.17. Rebecca Oxford
(fuente: AM TESOL)*



Después de trabajar como formadora e investigadora en varias instituciones tanto públicas como privadas, comienza su carrera académica en la Universidad Estatal de Pensilvania (1988-1989), a la que siguieron la de Alabama (1989-1999), Columbia (1999-2000) y Maryland (2000-2010). Su prolífica producción consta de catorce libros, más de 260 artículos y capítulos de libros y la coedición de la serie *Tapestry*, de Heinle & Heinle, para la enseñanza del inglés como L2. Actualmente es coeditora de dos series de libros: *Transforming Education for the Future* (de la editorial Information Age Publishing) y *Spirituality, Religion, and Education* (de Palgrave Macmillan).

Entre los diversos premios y galardones honoríficos que ha obtenido, en el año 2002, la Asociación internacional de profesores de inglés a hablantes de otras lenguas

(TESOL) le concedió el premio a su trayectoria, en cuya placa conmemorativa consta el siguiente texto: “Rebecca Oxford’s research on learning strategies has changed the way the world teaches languages”.

Julie Chi (fig. 5.18) es graduada en Educación Primaria por la Universidad de St. Mary y máster en Inglés como Segunda Lengua por la Universidad de Minnesota. Comenzó su carrera enseñando inglés como lengua extranjera mientras terminaba sus prácticas en Monterrey (México). Tras esto fue ayudante de investigación en la Universidad de St. Mary, donde tuteló a alumnos extranjeros, investigó las relaciones entre los estilos y las estrategias de los alumnos y coeditó tres guías para estudiar en el extranjero. Durante quince años ha enseñado inglés a inmigrantes adultos, refugiados y estudiantes internacionales universitarios y también ha sido formadora de profesores de ESL. Debido a su vocación por atender a las necesidades de sus alumnos, ha estudiado español, coreano, italiano y francés.

Figura 5.18. Julie C. Chi

(fuente: Julie C. Chi)



Cuenta con diversas publicaciones sobre las necesidades de los alumnos, la inmersión lingüística, la integración de las nuevas tecnologías y el aprendizaje en línea. En el año 2014 cofundó en St. Paul la Academia Sejong¹⁵⁹, una escuela concertada de inmersión para alumnos coreanos. Compagina esta labor con su actual puesto como coordinadora del Área de Educación a Inmigrantes del Departamento de Educación de Minnesota.

¹⁵⁹ Puede encontrarse más información sobre la escuela en www.sejongacademy.org.

b) Descripción del LSS

Según sus autores, el LSS¹⁶⁰ es la versión mejorada del *Style Analysis Survey (SAS)*¹⁶¹, de Rebecca Oxford (1993). Las mejoras han consistido en la supresión de algunas preguntas, la reformulación de otras, en cuyo caso también indican que se han basado en Ehrman y Leaver (1997), la ampliación de las cinco dimensiones de ítems a once, con la consiguiente creación de nuevas subescalas, y cambios en la denominación de algunas de ellas. En la tabla 5.24 se muestran las relaciones entre ambos instrumentos.

Tabla 5.24. Relación entre el LSS y el SAS

LSS			Ítems		SAS		
Part 1: How I use my physical senses			30	30	How I use my physical senses to study or work		
Visual	Auditory	Tactile/Kinesthetic			Visual	Auditory	Hands-on
Part 2: How I expose myself to learning situations			12	20	How I deal with other people		
Extroverted		Introverted			Extroverted	Introverted	
Part 3: How I handle possibilities			12	20	How I handle possibilities		
Random-Intuitive		Concrete-Sequential			Intuitive	Concrete-Sequential	
Part 4: How I deal with ambiguity and with deadlines			8	20	How I approach tasks		
Closure-Oriented		Open			Closure-Oriented	Open	
Part 5: How I receive information			10	20	How I deal with ideas		
Global		Particular			Global	Analytic	
Part 6: How I further process information							
Synthesizing		Analytic					
Part 7: How I commit material to memory							
Sharpener		Leveler					
Part 8: How I deal with language rules							
Deductive		Inductive					
Part 9: How I deal with multiple inputs							
Field-Independent		Field-Dependent					
Part 10: How I deal with response time							
Impulsive		Reflective					
Part 11: How literally I take reality							
Metaphoric		Literal					

¹⁶⁰ Por limitaciones de derechos de autor, no podemos reproducir el cuestionario como anexo; no obstante, se puede acceder a él en esta dirección:

http://carla.umn.edu/maxsa/documents/LearningStyleSurvey_MAXSA_IG.pdf.

¹⁶¹ Se puede acceder a una versión en línea en esta dirección: <https://www.uky.edu/~jrouhie/sas.html>.

El *LSS* se compone de 110 ítems, agrupados en 11 partes con dos subescalas en cada una de ellas, excepto en la primera, en la que hay tres. Las preguntas responden a una escala Likert con cinco reactivos posibles, desde el 0 (nunca) hasta el 4 (siempre). Todas las dimensiones no contienen el mismo número de preguntas y, por tanto, la puntuación máxima que se puede obtener en cada uno de los estilos tampoco es idéntica (tabla 5.25).

Tabla 5.25. Dimensiones, subescalas y puntuación del LSS

Dimensiones del Learning Style Survey	Subescalas	Preguntas	Punt. Máx. posible
1. Los sentidos	visual	10	40
	auditivo	10	
	cinestésico	10	
2. Exposición a las situaciones de aprendizaje	extrovertido	6	24
	introvertido	6	
3. Las posibilidades	aleatorio	6	
	concreto	6	
4. Ambigüedad y fechas	cierre	4	16
	abierto	4	
5. Recepción de la información	global	5	20
	particular	5	
6. Procesamiento de la información	sinético	5	
	analítico	5	
7. Memorización	detallista	3	12
	generalista	3	
8. Reglas del idioma	deductivo	3	
	inductivo	3	
9. La entrada de información	independiente	3	
	dependiente	3	
10. Tiempo de respuesta	impulsivo	3	
	reflexivo	3	
11. Literalidad	metafórico	2	8
	literal	2	

c) Ámbitos de aplicación

A pesar de que este cuestionario cuenta ya con más de quince años de vida, la mayoría de investigaciones que lo ha utilizado (tabla 5.26) ha visto la luz en el último lustro. Este aumento paulatino del interés puede deberse a que Cohen, Oxford y Chi lo crearon con fines didácticos más que científicos. No obstante, debido a las recientes publicaciones puede decirse que este cuestionario está ejerciendo en la actualidad una influencia considerable en la enseñanza de idiomas, finalidad con la que fue concebido.

Por lo que respecta a la difusión geográfica del *LSS*, se ha utilizado en 19 países distintos, entre los que los EE. UU., Turquía y Corea del Sur cuentan con el mayor número de estudios.

En cuanto a las segundas lenguas sobre las que han tratado las investigaciones, destaca el inglés con trece trabajos, seguido del español (6) y el francés (2). La amplia distribución del cuestionario que se observa por estos datos ha hecho necesaria la traducción de la versión original inglesa a siete idiomas (turco, chino, coreano, español, indonesio, croata y japonés).

Tabla 5.26. Investigaciones que han utilizado el LSS

Autores	Idioma del LSS	Lugar de publicación	MUESTRA		
			N	L1	L2
Harbon (2005)	inglés	Nueva Zelanda	-	-	-
Tight (2007)	inglés	EE. UU.	128	inglés	español
Bhavsar, (2008)	inglés	EE. UU.	2259	inglés	varias
Cesur y Fer (2009)	turco	Turquía	768	turco	inglés
Cesur (2009)	turco	Turquía	368	turco	inglés
Wise <i>et al.</i> (2009)	inglés	EE. UU.	58	inglés	-
Bledsoe (2011)	inglés	EE. UU.	330	varios	varias
Shi (2011)	chino	China	170	chino	inglés
Born y Nixon (2012)	inglés	EE. UU.	25	inglés	francés
Corbitt (2012)	inglés	EE. UU.	79	inglés	español
Cho y Lee Hyun (2012)	coreano	Corea del Sur	104	coreano	inglés
Soler Rojas (2013)	español	México	14	español	inglés
Nyoman Budiasih (2013)	indonesio	Indonesia	149	indonesio	inglés
Gómez Hernández (2014)	inglés	Venezuela España	8	español	francés
Adrada-Rafael (2014)	inglés	EE. UU.	88	inglés	español
Hee Won y Ran Park (2014)	coreano	Corea del Sur	84	coreano	inglés
Yu-Young (2014)	coreano	Corea del Sur	90	coreano	inglés
Krali (2014)	croata	Croacia	5	croata	inglés
Habrovanská (2014)	inglés	República Checa	1	checo	-
Bedir y Akkurt (2014)	turco	Turquía	154	turco	-
Panzachi y Luchini (2015)	inglés	Argentina	1	español	inglés
Kawachi (2015)	japonés	Japón	75	japonés	-
Grey <i>et al.</i> (2015)	inglés	EE. UU. Reino Unido	36	inglés	español
Göktürk Altay (2015)	turco	Turquía	27	turco	inglés
Jafarpanah y Farahian (2016)	inglés	Irán	128	persa	inglés
Kahyalar Gürsoy (2016)	turco	Turquía	33	turco	-
Lee, Joo, Noh y Park (2016)	corean	Corea del Sur	300	coreano	-
Azpiroz Nuñez (2016)	chino	Uruguay	27	chino	español
Panzachi y Luchini (2016)	inglés	Argentina	2	español	-
Griffiths e Inceçay (2016)	inglés	Turquía	106	-	-
Romero-González (2017)	inglés	EE. UU.	30	inglés	español
Mohammadi y Rezaie (2017)	inglés	Irán	235	persa	-

5.7.1.3.6. Validez y fiabilidad de los cuestionarios

Haciendo nuestra la consigna de Hernández Sampieri (2014, p. 204) de que la validez y la fiabilidad no se asumen, sino que se prueban, y con el objetivo de superar las deficiencias metodológicas de muchos trabajos que no proporcionan esta información, no basta con remitir a las pruebas de validez y fiabilidad realizadas por otros autores, sino que nosotros tenemos que aportar nuestros propios datos al respecto, y eso es lo que vamos a presentar en esta sección. Para ello, para

determinar la fiabilidad de los cuestionarios hemos calculado el Alfa de Cronbach (α), tanto del cuestionario completo como de las dimensiones que lo componen, en su caso. Y en cuanto a la validez, proporcionamos evidencias basadas tanto en la estructura interna del test (o validez de constructo) como en otras variables (validez concurrente) mediante los índices de correlación de Pearson existentes entre todos los cuestionarios y las variables de la muestra, respectivamente.

5.7.1.3.6.1. Sobre la fiabilidad de los cuestionarios

A pesar de que los valores mínimos de fiabilidad aceptados difieren en función del tipo de investigación y de los autores que los investigan (Nunnally y Bernstein, 1967; Kaplan y Saccuzzo, 1982; Loo, 2001) hasta el punto de movernos en una horquilla de valores mínimos que va desde $\alpha=,5$ hasta $\alpha=,9$, seguiremos las recomendaciones de George y Mallery (2003, p. 231), que tienen una amplia aceptación en la comunidad científica (tabla 5.27). No obstante, no podemos olvidar que tanto el número de ítems del test como la cantidad de dimensiones que lo compongan ejercen una gran influencia sobre este coeficiente (Cortina, 1993), puesto que el Alfa de Cronbach se creó para medir cuestionarios de una sola dimensión de no menos de 20 ítems, requisitos que no cumplen la mayoría de los instrumentos de nuestra investigación.

*Tabla 5.27. Valores del Alfa de Cronbach
(Fuente: George y Mallery, 2003, p. 231)*

Coefficiente α	Interpretación
>.9	excelente
>.8	bueno
>.7	aceptable
>.6	cuestionable
>.5	pobre
<.5	inaceptable

Como se observa en la tabla 5.28, en la que mostramos el Alfa de Cronbach de los cinco cuestionarios, tres instrumentos presentan un índice de fiabilidad adecuado. Sobresale el *ILSHE*, que se sitúa en un nivel excelente, seguido del *LSS* (bueno) y del *CSI* (aceptable), mientras que el *ASSIST* y el *PLSPQ* están por debajo del valor considerado aceptable. No obstante, vamos a examinar con más detalle cada cuestionario, para lo cual también extraeremos el α de las dimensiones que los componen, excepto en el caso del *CSI*, que es unidimensional.

Tabla 5.28. Alfa de Cronbach de los cuestionarios de los estilos de aprendizaje

ASSIST	CSI	ILSHE	LSS	PLSPQ
,677	,701	,956	,830	,594

a) La fiabilidad del *ILSHE*

Sin lugar a dudas, este es el cuestionario más fiable de los cinco, no solo por el valor α de todo el instrumento, sino también por el de cada una de sus cuatro dimensiones (tabla 5.29), ya que presentan un valor *aceptable*, como el Dominio III (orientaciones hacia el aprendizaje), *bueno*, como el Dominio II (estrategias de regulación) o *excelente* como los Dominios I (estrategias de procesamiento) y IV (concepciones sobre el aprendizaje). Estos datos superan en todos los casos las cifras proporcionadas por Boyle *et al.* (2003, p. 271) y Gamboa-Salcedo *et al.* (2012, p. 62). Por tanto, el *ILSHE* es un instrumento altamente fiable, merecedor de las recomendaciones hechas por Coffield *et al.* (2004, p. 138).

Tabla 5.29. Alfa de Cronbach de las dimensiones del *ILSHE*

DOMINIO I	DOMINIO II	DOMINIO III	DOMINIO IV
,907	,865	,725	,906

b) La fiabilidad del *LSS*

En principio, el *LSS* se presenta como un cuestionario con un nivel bueno de fiabilidad, en sintonía con el trabajo de Cesur y Fer (2009), que obtiene un valor α superior a ,8. Sin embargo, esta percepción cambia cuando observamos el Alfa de Cronbach de cada una de sus secciones (tabla 5.30), en cuyo caso solo cuatro estilos obtienen valores aceptables o superiores: introvertido, agudizador, impulsivo y reflexivo. Puesto que estos dos últimos son los únicos que pertenecen a una misma dimensión, esta sería la única fiable. Aunque tres estilos (táctil/cinestésico, deductivo, dependiente y nivelador) están próximos a un nivel aceptable, no se puede pasar por alto que otros nueve estilos tienen un valor inaceptable (por debajo de ,5). Esto puede deberse, como hemos dicho antes, a la importancia que tiene el número de ítems de la escala (Cortina, 1993), ya que cuando analizamos de manera independiente cada sección del *LSS*, todas tienen menos de 20 preguntas, que es una cifra inferior a la recomendada para cualquier test, mientras que si tomamos en consideración todos los ítems del cuestionario, superaríamos los 80. Por tanto, comprobamos aquí el efecto que tiene la extensión de un cuestionario sobre el coeficiente Alfa, hasta el punto de que una cantidad elevada de ítems hace fiable un instrumento que, cuando es analizado en cada una de sus partes, se torna poco fiable.

Tabla 5.30. Alfa de Cronbach de las dimensiones del LSS

Estilos	α	Estilos	α
Visual	,451	Sintético	,318
Auditivo	,490	Analítico	,354
Táctil/Cinestésico	,697	Agudizador	,725
Extrovertido	,470	Nivelador	,662
Introverso	,725	Deductivo	,673
Intuitivo	,390	Inductivo	,162
Secuencial	,548	Independiente	,585
Global	,355	Dependiente	,672
Particular	,159	Impulsivo	,759
		Reflexivo	,825

Estos datos tan contradictorios nos llevan a la conclusión de que el LSS, concebido globalmente, puede ser un instrumento fiable para identificar los estilos de aprendizaje, pero, por otro lado, la configuración de casi todas sus partes carece de la fiabilidad mínima requerida para ello. Por tanto, se haría necesario realizar un análisis factorial para determinar la cantidad adecuada de dimensiones que deberían componerlo así como el número de ítems. Esta es una tarea que excede los propósitos de nuestro estudio, pero dejamos constancia de ello como propuesta para una futura investigación. Hasta entonces, conviene interpretar con reservas los datos proporcionados por el LSS, excepto los relativos a los estilos que presentan un valor bueno (reflexivo), aceptable (introvertido, agudizador e impulsivo) o que están próximos a este (táctil/cinestésico, deductivo, dependiente y nivelador).

c) La fiabilidad del CSI

Como hemos dicho antes, este es el único cuestionario unidimensional, ya que Allinson y Hayes consideran que los estilos analítico e intuitivo son los dos extremos de un continuo, motivo por el que el único coeficiente Alfa de Cronbach que podemos calcular es el del test completo (.701), que le confiere una fiabilidad aceptable, algo por debajo de la media de los valores obtenidos por más de un centenar de investigaciones, que se sitúa en .84 (Allinson y Hayes, 2012, pp. 45-48). Aunque Coffield *et al.* (2004, p. 138) lo consideran el mejor instrumento de todos los que analizan, según nuestros datos estaría detrás del ILSHE en lo que a fiabilidad se refiere. En cualquier caso, no podemos negar la evidencia de que el CSI es una herramienta adecuada para medir los estilos de aprendizaje de las participantes en nuestra investigación.

d) La fiabilidad del *ASSIST*

Si comparamos los resultados que hemos obtenido con los de otras investigaciones (tabla 5.31), la mayoría de ellas presenta valores aceptables. Según estos datos, el estilo superficial sería el más fiable, pues en todos los casos se sitúa por encima de ,70. En cambio, los otros dos estilos presentan cierta inestabilidad. Esto no coincide con los valores que hemos obtenido de nuestra muestra, pues el estilo superficial es el que presenta el valor más bajo (,510). Esto hace que el coeficiente global del cuestionario (,677) tampoco llegue al mínimo aceptable, aunque esté cerca de alcanzarlo.

Tabla 5.31. Alfa de Cronbach de las dimensiones del *ASSIST*

Autores	Profundo	Estratégico	Superficial
Speth <i>et al.</i> (2007)	,65	,75	,70
Bälter <i>et al.</i> (2013)	,66	,70	,75
Gámez Echanique (2016)	,64	,66	,81
Nuestro estudio	,595	,729	,510

Ante esto, y como hemos dicho antes sobre el *LSS*, también sería necesario en este caso revisar el test para mejorar los valores de fiabilidad de los estilos profundo y superficial. Tiene la ventaja, frente al *LSS*, de contar con una versión larga en la que todas las subescalas cuentan con un número considerable de ítems. Mientras tanto, solo podemos interpretar los resultados del *ASSIST* con cautela, excepto los del estilo estratégico, que en nuestra muestra sí presenta un nivel fiable.

e) La fiabilidad del *PLSPQ*

De los cinco cuestionarios que hemos utilizado en nuestra investigación para identificar los estilos de aprendizaje, este es el que presenta el valor más bajo de fiabilidad (,594). Aunque podríamos atribuir el valor tan bajo que hemos obtenido al reducido tamaño de nuestra muestra, cuando calculamos el α de las subescalas, el coeficiente se comporta de modo muy similar al de estos estudios (tabla 5.32), en los que los estilos *individual* y *grupala* siempre tienen valores aceptables y los estilos perceptivos presentan fluctuaciones. No obstante, en este punto, nuestros datos son diferentes ya que el estilo *auditivo* se nos presenta como fiable, mientras que en los otros trabajos es el estilo *cinestésico* el que alcanza niveles de fiabilidad en más ocasiones.

Tabla 5.32. Alfa de Cronbach de las dimensiones del PLSPQ

Visual	Auditivo	Cinestésico	Táctil	Individual	Grupal
,636	,759	,665	,642	,772	,877

Constatamos con esto la necesidad de mejorar la fiabilidad del cuestionario que su propia autora reclamaba (Reid, 1990). Mientras esto no ocurra, habrá que considerar con cautela la información proporcionada por el *PLSPQ*, excepto la relativa a los estilos individual y grupal, que sí son fiables, y también al auditivo, que en nuestro caso tiene un nivel aceptable de fiabilidad.

5.7.1.3.6.2. Evidencias de validez de los cuestionarios basadas en su estructura interna

Abordaremos aquí la tradicional validez de constructo, para lo cual hemos realizado el análisis de correlación entre todos los cuestionarios mediante el coeficiente *r* de Pearson, ya que todos ellos son de tipo Likert. En la tabla 5.33 mostramos la matriz de correlaciones, en la que indicamos los valores estadísticamente significativos en negrita y en celdas sombreadas. A pesar del tamaño reducido de las cifras hemos preferido presentar todos los datos en una sola tabla para poder tener una visión de conjunto.

Tabla 5.33. Matriz de correlaciones de la validez de constructo de los cuestionarios de los estilos de aprendizaje

INSTRUMENTOS Y ESTILOS	ASSIST			CSI	ILSHE				LSS														PLSPQ											
	Estr.	Pro.	Sup.		Sign.	Repe.	Prác.	No dir.	Vis.	Aud.	Cin.	Ext.	Intr.	Intu.	Sec.	Glo.	Part.	Sint.	Ana.	Agu.	Niv.	Ded.	Indu.	Inde.	Depe.	Imp.	Ref.	Vis.	Aud.	Tác.	Cin.	Gru.	Ind.	
ASSIST	Estr.	1	.454*	-0,046	0,366	0,367	.397*	.415*	0,172	-0,012	-0,011	0,150	-0,254	0,204	-0,005	.394*	0,136	-0,016	0,102	0,292	0,296	-0,043	0,217	0,079	0,264	-0,063	-0,063	0,145	0,195	-0,191	0,342	-0,050	-0,213	0,296
	Pro.	.454*	1	0,067	-0,023	.625**	0,326	.572**	.392*	-0,085	-0,057	.432*	0,028	.480*	.537**	-0,050	0,221	.383*	0,378	.527**	.599**	0,227	0,378	0,096	0,360	0,065	0,065	-0,033	0,329	-0,092	.490**	.559**	-0,053	0,283
	Sup.	-0,046	0,067	1	-0,191	0,256	0,201	0,221	.472*	0,082	0,186	-0,011	0,190	0,062	0,170	-0,158	-0,215	-0,247	-0,067	0,067	-0,108	0,041	-0,146	.384*	-.416*	0,139	0,139	-0,148	0,012	-0,228	-0,138	-0,144	0,009	0,008
CSI	0,366	-0,023	-0,191	1	0,151	0,269	0,237	0,212	0,197	0,080	-0,230	-.441*	0,209	-0,040	.647**	0,259	0,188	0,122	0,139	-0,055	0,317	0,350	-0,108	.387*	0,102	0,102	.385*	-0,198	0,162	0,363	-0,167	-0,063	0,194	
ILSHE	Sign.	0,367	.625**	0,256	0,151	1	.567**	.673**	.492**	0,146	-0,011	0,075	0,153	0,110	.508**	0,093	0,216	0,193	.647**	.582**	.523**	0,239	0,287	0,206	0,315	0,173	0,173	0,142	0,153	0,103	.497**	0,285	0,075	0,164
	Repe.	.397*	0,326	0,201	0,269	.567**	1	.697**	.546**	.491**	-0,197	0,188	-0,199	0,252	0,138	.390*	0,236	-0,048	.601**	0,289	.393*	0,113	.472*	-0,175	0,229	0,275	0,275	0,220	0,246	-0,153	0,154	0,054	0,060	0,078
	Prác.	.415*	.572**	0,221	0,237	.673**	.697**	1	.496**	0,303	-0,023	0,146	-0,086	0,143	.421**	0,095	0,362	0,017	.435*	0,351	0,264	0,343	0,254	0,032	0,104	-0,015	-0,015	0,142	0,149	-0,184	.501**	0,282	0,169	0,168
	No dir.	0,172	.392*	.472*	0,212	.492**	.546**	.496**	1	0,208	0,008	0,309	-0,199	.403*	0,291	0,361	0,104	0,085	0,242	0,326	0,303	0,333	0,264	0,047	0,166	.417*	.417*	-0,050	0,297	-0,224	.403*	0,268	0,052	0,050
LSS	Vis.	-0,012	-0,085	0,082	0,197	0,146	.491**	0,303	0,208	1	-0,077	0,312	0,106	0,161	0,001	-0,009	0,295	-0,089	0,247	0,109	0,117	0,282	0,162	0,053	0,074	.519**	.519**	0,359	-0,170	0,253	0,184	0,058	.468*	-0,357
	Aud.	-0,011	-0,057	0,186	0,080	-0,011	-0,197	-0,023	0,008	-0,077	1	-0,089	-0,007	0,087	0,149	-0,001	0,228	0,162	-0,326	-0,044	-0,371	-0,100	-.530**	0,105	-0,303	-0,091	-0,091	-0,110	-.546**	.384*	0,217	0,127	0,331	-.396*
	Tác./Cin.	0,150	.432*	-0,011	-0,230	0,075	0,188	0,146	0,309	0,312	-0,089	1	0,066	.448*	.409*	-0,057	0,114	0,313	0,065	.391*	0,341	0,096	0,190	0,066	.427*	.517**	.517**	-0,056	0,263	-0,086	0,304	.420*	0,175	-0,181
	Ext.	-0,254	0,028	0,190	-.441*	0,153	-0,199	-0,086	-0,199	0,106	-0,007	0,066	1	-0,357	-0,075	-.533**	0,039	0,075	0,041	0,140	0,106	-0,196	-0,205	0,164	-0,164	-0,032	-0,032	0,009	-0,061	0,181	-0,294	0,169	.403*	-0,378
	Intr.	0,204	.480*	0,062	0,209	0,110	0,252	0,143	.403*	0,161	0,087	.448*	-0,357	1	0,278	0,342	0,212	0,192	0,115	0,090	0,361	0,139	.386*	-0,126	.386*	0,323	0,323	0,184	0,230	0,027	0,328	0,220	-0,174	0,237
	Intu.	-0,005	.537**	0,170	-0,040	.508**	0,138	.421*	0,291	0,001	0,149	.409*	-0,075	0,278	1	-0,045	0,011	0,274	.413*	.541**	0,251	0,375	0,116	0,189	0,315	0,307	0,307	-0,012	-0,037	0,059	.542**	.471*	0,160	-0,057
	Sec.	.394*	-0,050	-0,158	.647**	0,093	.390*	0,095	0,361	-0,009	-0,001	-0,057	-.533**	0,342	-0,045	1	-0,021	0,137	0,098	0,184	0,068	-0,051	0,337	-.450**	0,324	0,194	0,194	0,147	0,052	-0,113	0,120	-0,209	-0,334	0,228
	Glo.	0,136	0,221	-0,215	0,259	0,216	0,236	0,362	0,104	0,295	0,228	0,114	0,039	0,212	0,011	-0,021	1	-0,009	0,248	-0,011	-0,052	0,121	-0,066	-0,049	0,180	0,043	0,043	0,104	-0,118	.424*	0,380	.444*	.561**	-0,151
	Part.	-0,016	.383*	-0,247	0,188	0,193	-0,048	0,017	0,085	-0,089	0,162	0,313	0,075	0,192	0,274	0,137	-0,009	1	-0,019	.458*	0,230	0,069	0,359	-0,228	.427*	0,049	0,049	0,058	0,012	0,199	0,200	0,150	-0,133	0,108
	Sint.	0,102	0,378	-0,067	0,122	.647**	.601**	.435*	0,242	0,247	-0,326	0,065	0,041	0,115	.413*	0,098	0,248	-0,019	1	.440*	.638**	0,259	.522**	-0,039	.473*	0,289	0,289	0,274	0,250	0,167	0,187	0,241	0,220	0,011
	Ana.	0,292	.527**	0,067	0,139	.582**	0,289	0,351	0,326	0,109	-0,044	.391*	0,140	0,090	.541**	0,184	-0,011	.458*	.440*	1	.540**	0,328	0,311	0,214	.475*	0,377	0,377	-0,045	0,024	-0,002	.393*	0,259	0,029	0,002
	Agu.	0,296	.599**	-0,108	-0,055	.523**	.393*	0,264	0,303	0,117	-0,371	0,341	0,106	0,361	0,251	0,068	-0,052	0,230	.638**	.540**	1	0,205	.592**	0,099	.556**	0,142	0,142	0,117	.539**	-0,007	0,202	0,243	-0,102	0,188
	Niv.	-0,043	0,227	0,041	0,317	0,239	0,113	0,343	0,333	0,282	-0,100	0,096	-0,196	0,139	0,375	-0,051	0,121	0,069	0,259	0,328	0,205	1	0,126	0,362	0,164	0,312	0,312	0,049	-0,277	0,191	.528**	0,277	0,153	-0,037
	Ded.	0,217	0,378	-0,146	0,350	0,287	.472*	0,254	0,264	0,162	-.530**	0,190	-0,205	.386*	0,116	0,337	-0,066	0,359	.522**	0,311	.592**	0,126	1	-0,263	.650**	0,176	0,176	0,355	.565**	-0,189	0,062	-0,045	-.387*	.517**
	Indu.	0,079	0,096	-.384*	-0,108	0,206	-0,175	0,032	0,047	0,053	0,105	0,066	0,164	-0,126	0,189	-.450*	-0,049	-0,228	-0,039	0,214	0,099	0,362	-0,263	1	0,000	0,024	-0,319	-0,047	0,002	0,177	0,050	0,187	-0,141	
	Inde.	0,264	0,360	-.416*	.387*	0,315	0,229	0,104	0,166	0,074	-0,303	.427*	-0,164	.386*	0,315	0,324	0,180	.427*	.473*	.475*	.556**	0,164	.650**	0,000	1	0,261	0,261	0,184	.415*	0,063	0,373	0,158	-0,119	0,226
	Depe.	-0,063	0,065	0,139	0,102	0,173	0,275	-0,015	.417*	.519**	-0,091	.517**	-0,032	0,323	0,307	0,194	0,043	0,049	0,289	0,377	0,142	0,312	0,176	0,024	0,261	1	1,00**	0,295	-0,147	0,183	0,307	0,270	0,239	-0,306
Imp.	-0,063	0,065	0,139	0,102	0,173	0,275	-0,015	.417*	.519**	-0,091	.517**	-0,032	0,323	0,307	0,194	0,043	0,049	0,289	0,377	0,142	0,312	0,176	0,024	0,261	1,00**	1	0,295	-0,147	0,183	0,307	0,270	0,239	-0,306	
Ref.	0,145	-0,033	-0,148	.385*	0,142	0,220	0,142	-0,050	0,359	-0,110	-0,056	0,009	0,184	-0,012	0,147	0,104	0,058	0,274	-0,045	0,117	0,049	0,355	-0,319	0,184	0,295	0,295	1	-0,066	0,243	0,164	-0,188	0,015	0,094	
PLSPQ	Vis.	0,195	0,329	0,012	-0,198	0,153	0,246	0,149	0,297	-0,170	-.546**	0,263	-0,061	0,230	-0,037	0,052	-0,118	0,012	0,250	0,024	.539**	-0,277	.565**	-0,047	.415*	-0,147	-0,147	-0,066	1	-.546**	-0,120	-0,034	-0,303	.438*
	Aud.	-0,191	-0,092	-0,228	0,162	0,103	-0,153	-0,184	-0,224	0,253	.384*	-0,086	0,181	0,027	0,059	-0,113	.424*	0,199	0,167	-0,002	-0,007	0,191	-0,189	0,002	0,063	0,183	0,183	0,243	-.546**	1	0,196	0,234	.410*	-0,256
	Tác.	0,342	.490**	-0,138	0,363	.497**	0,154	.501**	.403*	0,184	0,217	0,304	-0,294	0,328	.542**	0,120	0,380	0,200	0,187	.393*	0,202	.528**	0,062	0,177	0,373	0,307	0,307	0,164	-0,120	0,196	1	.539**	0,162	0,058
	Cine.	-0,050	.559**	-0,144	-0,167	0,285	0,054	0,282	0,268	0,058	0,127	.420*	0,169	0,220	.471*	-0,209	.444*	0,150	0,241	0,259	0,243	0,277	-0,045	0,050	0,158	0,270	0,270	-0,188	-0,034	0,234	.539**	1	.472*	-0,281
	Gru.	-0,213	-0,053	0,009	-0,063	0,075	0,060	0,169	0,052	.468*	0,331	0,175	.403*	-0,174	0,160	-0,334	.561**	-0,133	0,220	0,029	-0,102	0,153	-.387*	0,187	-0,119	0,239	0,239	0,015	-0,303	.410*	0,162	.472*	1	-.816**
Indiv.	0,296	0,283	0,008	0,194	0,164	0,078	0,168	0,050	-0,357	-.396*	-0,181	-0,378	0,237	-0,057	0,228	-0,151	0,108	0,011	0,002	0,188	-0,037													

a) La validez de constructo del ASSIST

El ASSIST presenta correlaciones con todos los cuestionarios, excepto con el CSI. De todos ellos, destacan las conexiones que mantiene con el ILSHE, con el que coincide en un 50 % de los casos, lo cual es comprensible si tenemos en cuenta que comparten fundamentos teóricos. El estilo profundo es el que más correlaciona con los estilos del ILSHE, pues lo hace con todos salvo con el repetitivo. Por su parte, el estilo estratégico conecta con los estilos repetitivo y práctico, y el superficial lo hace con el estilo no dirigido. Estas conexiones entre el ASSIST y el ILSHE avalan la validez de ambos instrumentos, pues es de esperar que el estilo profundo del primero coincida con el estilo significativo del segundo o que el superficial del ASSIST conecte con el no dirigido del ILSHE. Teniendo en cuenta los buenos niveles de fiabilidad de ambos instrumentos que hemos expuesto antes, estos datos de validez no hacen sino confirmar la idoneidad de estos cuestionarios.

Al igual que sucede con el ILSHE, el estilo profundo también es el que más conexiones presenta con el LSS y con el PLSPQ. De hecho, con este último conecta con los estilos táctil y cinestésico, situación que también se da con el LSS, lo cual indicaría, en principio, que existen relaciones entre un estilo profundo y los estilos táctil y cinestésico. No obstante, para poder interpretar estos datos como definitivos, primero habría que resolver las carencias de fiabilidad que constatamos antes en la dimensión perceptiva del LSS y del PLSPQ.

Otros estilos del LSS con los que también presenta correlaciones el estilo profundo del ASSIST son el introvertido, el intuitivo, el particular, el analítico y el agudizador. Aunque desde el punto de vista teórico esto puede ser plausible, insistimos en la necesidad de solucionar los problemas de fiabilidad de las subescalas del LSS para aceptar estos resultados. Lo mismo ocurriría con los estilos estratégico y superficial del ASSIST, que presentan correlaciones con el estilo secuencial, en el primer caso, y con los estilos inductivo e independiente, en el segundo.

b) La validez de constructo del CSI

Este cuestionario solo presenta correlaciones significativas con el LSS. Aunque desde el punto de vista teórico tendría puntos en común con el ASSIST y el ILSHE, sobre todo por lo que respecta a su estilo analítico. Sin embargo, no comprobamos esto en el análisis de correlación, lo cual podría deberse al carácter unidimensional del CSI, que lo hace diferente en su estructura a los otros cuestionarios. En cualquier caso, las correlaciones que cabría esperar con los estilos

analítico e *intuitivo* del *LSS* no se producen. Esto puede deberse, más que a deficiencias en el propio *CSI*, a las necesidades de mejora del *LSS* que hemos comentado anteriormente. Sí se observa relación en sentido positivo con los estilos *secuencial*, *independiente* y *reflexivo* del *LSS*, lo cual significaría que estos estilos conectan con el estilo analítico del *CSI*. Por otro lado, el estilo *extrovertido* del *LSS* presenta una correlación negativa con el *CSI*, que implicaría que cuanto más extrovertido fuera un individuo sería menos *analítico* o, dicho de otro modo, sería más *intuitivo*. Estos datos parecen encajar con los fundamentos teóricos del *CSI*, con lo cual se constataría la validez de constructo.

c) La validez de constructo del *ILSHE*

El aspecto que consideramos más destacado de este cuestionario es que presenta correlaciones significativas muy fiables (en el nivel 0,01) entre sus cuatro dimensiones. Esto se explicaría por el hecho de que para determinar los estilos de aprendizaje se tienen en cuenta preguntas de las cuatro subescalas que componen el test, puesto que todos los estilos se configuran por unas estrategias de procesamiento (Dominio I), unas estrategias de regulación (Dominio II), unas orientaciones hacia el aprendizaje (Dominio III) y unas concepciones sobre el aprendizaje (Dominio IV). Estos datos en sí mismos valdrían para confirmar la validez de constructo del *ILSHE*, pero además presenta correlaciones con el *ASSIST*, que hemos explicado antes, con lo cual se refuerza dicha validez. También presenta conexión con el *LSS* y, en menor medida con el *PLSPQ*. Con este todos los estilos del *ILSHE* (excepto el *repetitivo*) aparecen correlacionados con el *táctil*.

Por lo que respecta a las conexiones con el *LSS*, el estilo *repetitivo* es el que presenta más correlaciones, pues son significativas con el estilo *visual*, *secuencial*, *sintético*, *agudizador* y *deductivo*, lo cual no encajaría del todo con los planteamientos teóricos del *ILSHE*, cuyo estilo *repetitivo* no se caracteriza precisamente por ser *agudizador* ni *deductivo*. El siguiente estilo por número de correlaciones con el *LSS* es el *significativo*, en cuyo caso sí parece haber vínculos entre la propuesta teórica del *ILSHE* y las correlaciones observadas, pues no resulta extraño esperar que dicho estilo conecte con los estilos *intuitivo*, *sintético*, *analítico* y *nivelador* del *LSS*; además, el hecho de que el grado de correlación sea significativo en todos estos casos a un nivel de 0,01 acentúa los vínculos entre tales estilos y confiere mayor validez al cuestionario. En tercer lugar, el estilo *no dirigido* correlaciona con

los estilos *introvertido*, *dependiente* e *impulsivo* del *LSS*, conexiones que solo coincidirían parcialmente con los rasgos del estilo *no dirigido*, caracterizado por carecer de regulación (lo cual conectaría con el estilo *impulsivo*), pero también por presentar una concepción cooperativa del aprendizaje (que no coincidiría con el estilo *introvertido*). Por último, el estilo *práctico* solo presenta correlaciones con los estilos *intuitivo* y *sintético*. Aunque Vermunt no dice que el estilo *práctico* se caracterice por ser intuitivo o sintético, podríamos aceptar estos vínculos sí también se establecieran con los estilos *estratégico* o *profundo* del *ASSIST*, con los que está relacionado el estilo *práctico* del *ILSHE*, pero esto solo ocurre en parte, ya que el estilo *profundo* es el único que presenta conexiones con el *intuitivo* del *LSS*.

Ante estos datos, la validez de constructo del *ILSHE* se confirma, sobre todo, por la consistencia interna de sus dimensiones, debido a las correlaciones significativas existentes entre ellas. En segundo lugar, se ve reforzada por los vínculos que presenta con el *ASSIST*, un instrumento similar en su concepción teórica. En último lugar, las relaciones parciales que establece con el *LSS* y las escasas que tiene con el *PLSPQ*, lejos de debilitar su validez interna la reforzarían, ya que este hecho se debería, por lo que respecta al *LSS*, a lo diferentes que son entre sí ambos instrumentos y, por lo que concierne al *PLSPQ* (aparte de ser también diferente), a las necesidades de mejora que este requiere. Por tanto, es de esperar que el *ILSHE* tenga pocas correlaciones con dos instrumentos tan distintos a él y, especialmente, que necesitan mejorar. Por tanto, consideramos que el *ILSHE* es un instrumento válido para detectar los estilos.

d) La validez de constructo del *LSS*

Puesto que el *LSS* es el cuestionario compuesto por más dimensiones, resulta comprensible que también sea el que presente más correlaciones, hasta el punto de que es el único que lo hace con todos los cuestionarios, incluido el *CSI*, con el que ningún otro correlaciona. Pero es precisamente este rasgo, que le permite mostrar conexiones con todos los instrumentos, el que al mismo tiempo se convierte en el principal obstáculo para probar su validez. Además, si tenemos en cuenta los bajos niveles de fiabilidad de la mayoría de las subescalas, parece conveniente revisar la estructura del cuestionario para comprobar qué estilos pueden suprimirse o integrarse en otra dimensión. Para ello vamos a tener en cuenta tanto las correlaciones que se dan con los otros cuestionarios como entre las dimensiones del *LSS*.

Consideramos que habría tres criterios que nos pueden ayudar a señalar los estilos o dimensiones que, presumiblemente, serían superfluos. En primer lugar, se trataría de identificar los estilos que no presenten ningún tipo de correlación, ya que en tal caso carecerían de poder discriminante, pues si no se asemejan ni se distinguen de ningún estilo, su presencia o ausencia en el test aportarían la misma información. En segundo lugar, y en sentido contrario, habría que detectar los estilos que tienen muchas correlaciones, porque si resulta irrelevante no tener ninguna, también lo es tener muchas, ya que en este caso carecen de valor distintivo. En este sentido, el estilo que correlacionara con muchos otros indicaría que estos tienen, como mínimo, un punto en común (que es dicho estilo), de modo que cabría la posibilidad de que algunos de ellos fueran equivalentes entre sí y, por tanto, innecesarios por redundantes. Por último, otra circunstancia que conviene tomar en consideración es la del estilo que correlaciona en la misma dirección (positiva o negativa) con una pareja que, supuestamente, se opone. Esto ocurriría, por ejemplo, con un estilo que presentara correlaciones negativas con el estilo *grupal* y también con el *individual*, porque, en principio, esto no se sostendría desde el punto de vista teórico.

Vamos a comenzar aplicando estos criterios a las correlaciones existentes entre el *LSS* y los demás cuestionarios. Por lo que respecta a los estilos carentes de correlación, encontramos tres de ellos: el *impulsivo*, el *dependiente* y el *sintético*. El segundo criterio no lo consideramos aplicable aquí puesto que no es relevante, ya que para que lo fuese, un mismo estilo tendría que estar muy presente en, al menos, dos cuestionarios, hecho que no se produce, lo cual es de esperar habida cuenta de la diversidad en los planteamientos teóricos existentes entre los test; no obstante, sí lo contemplaremos cuando comparemos las dimensiones internas del *LSS*. Llegamos, pues, al tercer criterio, sobre el que resulta significativo comprobar que ningún estilo del *LSS* correlaciona con dos estilos opuestos de otros cuestionarios, lo cual es una señal positiva acerca de la validez interna del *LSS* porque indicaría que no habría contradicciones teóricas.

En cuanto a la estructura interna del *LSS*, los estilos *reflexivo*, *nivelador* y *global* no establecen ninguna correlación con otros estilos del cuestionario. En el otro extremo está el estilo *independiente*, que correlaciona con siete, y los estilos *cinestésico* y *analítico*, con seis. En último lugar, sobre los estilos que correlacionan simultáneamente con pares opuestos, hay que destacar lo que ocurre con la pareja *sintético/analítico*, pues con ellos

correlacionan en sentido positivo los estilos *intuitivo*, *agudizador* e *independiente*. O bien deben ser revisados aquellos para comprobar si los planteamientos que los sustentan son los adecuados, o habría que hacer lo propio con los segundos. En relación con este último criterio, también queremos llamar la atención sobre ciertas correlaciones que, aunque no se dan con parejas de estilos opuestos, sí presentan el mismo valor r , con lo cual también cabría pensar en la posibilidad de agruparlos en una misma dimensión. Esto sucede con los estilos *visual* y *cinestésico*, que ambos correlacionan con los estilos *dependiente* e *impulsivo* con los respectivos coeficientes de ,517** y 519**, y también con el *introvertido*, que lo hace con los estilos *deductivo* e *independiente* (,386*). Aparte de estos casos, encontramos otro también muy sugerente, como es la correlación perfecta (1,00**) que se da entre los estilos *impulsivo* y *dependiente*, lo cual nos hace pensar que podría tratarse de un mismo estilo en vez de dos diferentes.

Ante estos datos, solo podemos repetir que el *LSS* es un instrumento más fiable que válido, ya que para encontrar valores razonables de validez interna sería necesario acometer los correspondientes análisis estadísticos que nos permitan establecer la cantidad de dimensiones, estilos e ítems que configurarían el cuestionario. Por tanto, hemos de concluir que no hemos encontrado evidencias basadas en la estructura interna del test que nos indiquen que el *LSS* presenta una validez de constructo aceptable; es necesario revisarlo, tarea que excede las pretensiones de nuestro estudio pero de la que queda constancia para futuras investigaciones.

e) La validez de constructo del *PLSPQ*

Visto el pobre grado de fiabilidad de este instrumento, conviene comprobar ahora si esto se traslada a su validez. Para ello, lo más adecuado es compararlo con el instrumento al que más se asemeja, el *LSS*, y observar las relaciones que establece con estilos similares de este instrumento que son, por un lado, los perceptivos (*visual*, *auditivo*, y *táctil/cinestésico*) y, por otro, el *extrovertido* e *introvertido*, que contrastaremos, respectivamente, con los estilos *grupal* e *individual* del *PLSPQ*.

En cuanto a la dimensión perceptiva, observamos que se producen correlaciones en el sentido esperado, pero también la inexistencia de otras; por tanto, estos datos requieren un

detallado comentario. Comenzaremos por los estilos que presentan correlaciones: el *auditivo* y el *cinestésico*. En cuanto al primero, aunque la correlación es baja ($,384$), es estadísticamente significativa, con lo cual podemos confirmar que los ítems empleados en los dos instrumentos para detectar el estilo auditivo son adecuados. Si además tenemos en cuenta que este estilo es el único de los perceptivos del *PLSPQ* con un valor de fiabilidad aceptable ($,759$), es comprensible que también sea el único que correlacione con el *LSS*. Asimismo, el bajo nivel de correlación que se observa podría deberse al coeficiente Alfa del estilo *auditivo* del *LSS* ($,490$), de modo que si este aumentase también podría esperarse una mejora en el nivel de la correlación.

Por lo que respecta al estilo *cinestésico* del *PLSPQ*, este correlaciona con los estilos *táctil/cinestésico* del *LSS*, lo cual entra dentro de lo previsible, pero también debería correlacionar con estos el *táctil*, circunstancia que no se da. Ante esto sería necesario determinar cuál de las dos propuestas es la mejor: presentar los dos estilos de manera conjunta (como hace el *LSS*) o por separado (como hace el *PLSPQ*). Probablemente también sea válido, desde una perspectiva teórica, conservar ambos planteamientos, pero esto solo sería admisible si existieran correlaciones significativas entre los estilos implicados, ya sea concebidos conjuntamente o aislados. Quizás puedan resolverse estas limitaciones si mejorasen los valores de fiabilidad de tales estilos en ambos cuestionarios.

La situación existente con el estilo *visual* resulta desconcertante, pues el signo de la correlación es negativo. Si bien no es significativa, sorprende que la dirección de tal correlación sea en sentido opuesto. Esto implicaría que cuanto más visual fuese un individuo según el cuestionario *LSS*, menos visual sería según el *PLSPQ*. Constatamos con esto una deficiente validez para identificar el estilo *visual* por parte de alguno de los test (o de ambos). Por nuestra parte, creemos más probable que el fallo esté en el *LSS* debido a su menor coeficiente de fiabilidad; no obstante, serían necesarios los pertinentes análisis de validez (que exceden los objetivos de nuestra investigación) para verificar esto.

Otro aspecto que también resulta llamativo sobre el estilo *visual* del *PLSPQ* es la correlación significativa de carácter negativo que mantiene tanto con el estilo *auditivo* del *LSS* como del *PLSPQ* y, particularmente, porque coinciden en el valor r ($-,546^{**}$). Si además tenemos en cuenta que entre los estilos *visual* y *auditivo* del *LSS* también hay una relación negativa (aunque no significativa), podemos pensar que habría que concebir estos estilos no como

constructos independientes sino como los elementos integrantes de una misma dimensión en la que cada uno de ellos representaría sus extremos. Esto solo se podría determinar mediante un análisis factorial.

En cuanto a los estilos *individual* y *grupal*, de las correlaciones esperadas que apuntábamos antes, solo se da entre el segundo y el estilo *extrovertido* del *LSS*. Aparte, también presenta este estilo vínculos con los estilos *visual*, *global* y *deductivo*, aunque con este último la relación es negativa, es decir, cuanto más *deductivo* se es, se será menos *grupal*, y viceversa. Por su parte, el estilo *individual* también correlaciona con el estilo *deductivo* y el *auditivo*, pero esta vez en sentido positivo, y con el *auditivo*, pero con signo negativo. De especial interés es la relación existente entre los estilos *individual* y *grupal* del *PLSPQ* y los estilos *visual* y *auditivo* del *LSS*, ya que lo hacen en sentido contrario; es decir, el estilo *grupal* correlaciona de forma positiva con el *visual*, mientras que el *individual* lo hace de forma negativa con el *auditivo*.

Si tenemos en cuenta los otros cuestionarios con los que también se dan correlaciones significativas (el *ASSIST* y el *ILSHE*), el estilo *táctil* es el que manifiesta más vínculos, pues se relaciona con todos los estilos del *ILSHE* (excepto el *repetitivo*) y también con el estilo *profundo* del *ASSIST*, con el que también está vinculado el *cinestésico*. No obstante, las correlaciones que se dan con estos cuestionarios son muy reducidas, lo cual se puede explicar por las diferencias teóricas que hay entre estos dos instrumentos en comparación con el *PLSPQ*, cuestión que ya hemos indicado con anterioridad. Debido a ello resulta más llamativo, si cabe, que el estilo que más interactúe con estos test sea el *cinestésico*, ya que la bibliografía no lo describe como el más idóneo para propiciar un aprendizaje profundo (*ASSIST*) o significativo (*ILSHE*).

Una última cuestión que queremos tratar aquí es el de las correlaciones observadas entre los estilos constitutivos del *PLSPQ*, aspecto en el que el cuestionario muestra unos mayores índices de validez de los que obtenemos cuando lo comparamos con los otros instrumentos, pues los vínculos existentes entre ellos responden a lo que cabría esperar desde una perspectiva teórica. Así, los estilos *visual* y *auditivo* lo hacen de forma negativa, lo cual sugiere que habría que interpretar la dirección opuesta que los une como los polos opuestos de un continuo y no como estilos autónomos. Por su parte, la correlación positiva entre los estilos *táctil* y *cinestésico* es prueba del fuerte vínculo que los une, hasta el punto de que cabría la opción de integrarlos también en una única dimensión, como hace el *LSS*. En

cualquier caso, la ausencia de correlaciones entre los estilos *visual* y *auditivo*, por un lado, y el *táctil* y el *cinestésico*, por otro, indicaría que se trata de dos dimensiones independientes. Si además tenemos en cuenta que el nivel de correlación en todos estos casos se sitúa en el 0,01, parece más justificado mantener lo que exponemos. Por último, el alto nivel de correlación negativa entre el estilo *individual* y el *grupál* (-,816) nos llevaría al mismo escenario descrito sobre los estilos *visual* y *auditivo*, es decir, que podrían considerarse como los extremos de un continuo, en lugar de estilos autónomos, pues se trata de rasgos inversamente proporcionales: a más *grupál*, menos *individual*, y viceversa.

En síntesis, la validez de constructo del *PLSPQ* es mejorable. Si bien es cierto que los valores son adecuados si nos atenemos a las correlaciones que se dan en el interior del cuestionario, la situación cambia cuando hay que determinar las dimensiones que componen el test o cuando lo comparamos con estilos semejantes o idénticos del *LSS*. En estos casos sería preciso realizar los análisis estadísticos oportunos para comprobar si mejoran las evidencias de validez. Mientras tanto, los únicos estilos que podemos considerar aceptables serían el *auditivo*, el *grupál* y el *individual*.

5.7.1.3.6.3. Evidencias de validez de los cuestionarios basadas en otras variables

Expondremos aquí la clásica validez concurrente, que nos indicaría si los cuestionarios guardan algún tipo de relación con las variables de la muestra. Como observamos en la tabla 5.34, tres de los cuestionarios (*ASSIST*, *CSI* e *ILSHE*) no presentan ningún tipo de correlación con las variables sociodemográficas. Esto es de esperar si tenemos en cuenta que ninguno de estos instrumentos se diseñó para el ámbito específico del aprendizaje de lenguas. En cambio, sí se producen correlaciones en los dos test específicos de adquisición de idiomas (*LSS* y *PLSPQ*). Por tanto, es un elemento significativo constatar evidencia discriminante en los tres primeros test y convergente en los otros dos. De entrada, y sin profundizar más en el tema, esto indicaría un buen nivel de validez concurrente; no obstante, es necesario analizar de forma más detallada el carácter de las correlaciones que se establecen para verificar o no el alcance de esta apreciación inicial. Nos centraremos, por tanto, en el *LSS* y el *PLSPQ*, que son los únicos cuestionarios en los que se dan correlaciones significativas, ya que la ausencia de ellas en los otros test es un indicativo en sí mismo de validez y no requiere más explicaciones.

Tabla 5.34. Matriz de correlaciones de los estilos de aprendizaje y los rasgos de la muestra

Instrumentos	Estilos de aprendizaje	Rasgos sociodemográficos			
		Edad	Idiomas	Estancias en países hispanohablantes	Tiempo de aprendizaje
ASSIST	Estratégico	0,130	0,196	-0,149	0,367
	Profundo	0,272	0,185	0,150	0,122
	Superficial	0,003	0,136	0,020	-0,089
CSI		0,018	-0,335	0,009	-0,012
ILSHE	Significativo	0,215	0,166	-0,163	-0,181
	Repetitivo	0,065	-0,107	0,025	0,044
	Práctico	0,308	-0,019	-0,021	-0,054
	No dirigido	0,344	-0,001	0,036	-0,164
LSS	Visual	-,466*	-0,047	-0,101	0,128
	Auditivo	-0,170	0,162	-,555**	0,116
	Cinestésico/Táctil	0,004	0,106	0,020	0,305
	Extrovertido	-0,152	0,189	0,150	-0,130
	Introvertido	-0,036	-0,133	0,097	0,253
	Intuitivo	0,157	0,317	-0,166	-0,079
	Secuencial	0,244	-0,138	-0,218	0,023
	Global	0,074	-0,127	-0,095	-0,017
	Particular	0,034	-0,070	-0,193	-0,219
	Sintético	0,124	0,081	0,070	-0,266
	Analítico	0,128	0,241	-0,269	-0,033
	Detallista	0,065	0,069	0,143	-0,100
	Generalista	0,088	-0,009	-0,054	-0,217
	Deductivo	0,204	-0,364	0,335	-0,184
	Inductivo	-0,007	0,147	-0,195	0,047
	Independiente	0,172	-0,197	0,090	-0,029
	Dependiente	-0,196	0,111	-0,156	0,273
	Impulsivo	-0,196	0,111	-0,156	0,273
	Reflexivo	-,413*	-0,158	-0,050	0,064
	PLSPQ	Visual	,413*	-0,135	,426*
Auditivo		-,444*	0,019	-,401*	-0,078
Táctil		0,152	0,041	-0,218	0,115
Cinestésico		0,231	0,102	0,149	0,135
Grupal		-0,171	0,286	-0,179	-0,066
Individual		0,308	-,411*	0,224	-0,087

El tiempo de aprendizaje del español es el único rasgo de la muestra que no tiene incidencia alguna en los cuestionarios. De los restantes, el más influyente es la edad, seguido de la duración de las estancias y del conocimiento de otros idiomas. En cuanto a la edad, conviene precisar que es el único factor propiamente sociodemográfico, ya que los otros son de índole lingüística, lo cual implicaría que también podría influir en los otros cuestionarios que no son propiamente lingüísticos. Sin embargo, es fácil comprender por qué no existen correlaciones entre

la edad y estos test si nos fijamos en que los estilos *visual* y *auditivo* son los que se ven afectados y estos no se recogen en dichos cuestionarios.

Más difícil de interpretar, en cambio, es lo que ocurre con el estilo *reflexivo* del *LSS*, sobre el que también influye la edad, ya que dicho estilo parece tener conexiones, al menos desde el punto de vista teórico, con el *profundo* del *ASSIST*, el *analítico* del *CSI* y el *significativo* del *ILSHE*. Sobre estas aparentes relaciones es preciso recordar que el único cuestionario con el que correlacionaba el estilo *reflexivo* era el *CSI*, razón que explicaría por qué la edad no correlaciona con los estilos del *ASSIST* y del *ILSHE*; sin embargo, no explicaría por qué la edad no correlaciona con el *CSI*. Por tanto, nos resulta difícil justificar por qué se da una correlación entre la edad y el estilo *reflexivo* del *LSS* y no entre la edad y el *CSI*. El único motivo que se nos ocurre es que se deba al reducido valor discriminante de tal estilo, ya que solo presenta una sola correlación (precisamente con el *CSI*). Por tanto, la relación que manifiesta tener con la edad puede ser de carácter espurio.

Hecho este inciso sobre el estilo *reflexivo*, volvamos a las relaciones que hay entre la edad y el *LSS* y el *PLSPQ*, que resultan contradictorias. Esto se debe a dos motivos: por un lado, el sentido de la correlación con el estilo *visual* y, por otro, el papel del estilo *auditivo*. Por lo que respecta al estilo *visual*, no entendemos por qué la correlación que presenta con el *LSS* es negativa y con el *PLSPQ*, positiva, ya que lo esperable es que ambas fueran en la misma dirección; quizás esto se deba a la falta de correlación entre dicho estilo de ambos cuestionarios. En cuanto al estilo *auditivo*, solo presenta correlación con la edad en el *PLSPQ*, cuando también debería ocurrir lo mismo con el *LSS*. Por tanto, el sentido de la influencia de la edad sobre los cuestionarios es difícil de determinar. Consideramos que si se resolvieran las carencias de fiabilidad y validez interna mencionadas antes, se clarificaría el rol de la edad.

En cuanto a la influencia de la duración de las estancias, ocurre lo mismo que lo descrito sobre la edad, pues observamos que esta variable afecta al estilo *visual* del *PLSPQ* pero no del *LSS*, mientras que debería darse el mismo fenómeno en ambos cuestionarios. En cambio, la situación es distinta con el estilo *auditivo*, ya que sí se da el mismo tipo de correlación (negativa) en los dos instrumentos, con lo cual la duración de las estancias en países de habla española se configuraría como un factor de incidencia en el estilo *auditivo* de ambos cuestionarios.

Por último, el conocimiento de otros idiomas solo presenta una correlación con el estilo *individual* del *PLSPQ*. Si tenemos en cuenta que presentaba un coeficiente Alfa aceptable (,772) no podemos descartar la posibilidad de que este estilo se vea afectado por dicha variable lingüística; no obstante, como también correlacionaba con el estilo *visual* del *PLSPQ* no sabemos por qué no se ve afectado también este estilo por el conocimiento de otros idiomas. En función de estos datos, lo único que podemos verificar al respecto es que el conocimiento de más idiomas influye en el estilo *individual* del *PLSPQ* en el sentido de que el aprendiz se vuelve menos individual.

Como síntesis del análisis de las evidencias de la validez concurrente, podemos constatar los siguientes hechos: (1) el *ASSIST*, el *CSI* y el *ILSHE* no se ven afectados por ningún rasgo de la muestra, lo cual es indicativo de validez; (2) el factor más influyente en el *LSS* y el *PLSPQ* es la duración de las estancias en países hispanohablantes, que afectaría al estilo *auditivo*, que decrecería cuanto más prolongadas fueran las estancias; (3) habría que revisar los estilos *visual* y *auditivo* para comprobar si la edad puede influir en ellos; (4) el conocimiento de otros idiomas influye en el *PLSPQ* haciendo menos *individuales* a los aprendices en la medida en que conozcan más lenguas; y (5) se descarta que el tiempo de aprendizaje del español afecte a los estilos.

5.7.1.4. Los posttest

Al término de cada estudio (exceptuando el de disponibilidad léxica), se les ha entregado a las alumnas una prueba compuesta por tres tipos de preguntas (anexos 8, 9 y 10), que en lo formal responden tanto a la clasificación de López-Mezquita (2007) como a la propuesta de San Mateo Valdehíta y Andi3n Herrero (2012), y en lo conceptual siguen los postulados sobre la fuerza del conocimiento léxico de Laufer *et al.* (2004). En la tabla 5.35 indicamos las fuentes te3ricas que subyacen tanto a la dimensi3n conceptual como formal de cada pregunta de la prueba de vocabulario, que incluye un verbo, un sustantivo y un adjetivo del corpus. La misma prueba se les ha pasado a las alumnas despu3s como posttest a largo plazo para medir la influencia de los estilos de aprendizaje en la retenci3n léxica.

Tabla 5.35. Marco conceptual de los postest

Preguntas	Dimensión conceptual	Dimensión formal	
	Laufer <i>et al.</i> (2004)	López-Mezquita (2007)	San Mateo Valdehita y Andión Herrero (2012)
A	Reconocimiento activo	Ítem de opción múltiple en combinación	Método de definiciones
B	Recuperación pasiva	Ítem de opción múltiple en definición y cumplimentación	Método de ejemplos
C	Recuperación activa	Ítem de escritura de una frase	Método de redacción de oraciones

5.7.1.5. La hoja de cálculo Excel

Hemos utilizado la hoja de cálculo Excel para volcar los resultados de los postest y extraer los estadísticos descriptivos necesarios para introducirlos en el programa *SPSS*¹⁶² y realizar la estadística inferencial. También hemos utilizado este programa para realizar los cálculos del índice de disponibilidad léxica individual.

5.7.1.6. El programa estadístico informático *SPSS*

Para poder realizar el análisis estadístico inferencial de todas las variables implicadas en la investigación, hemos utilizado el programa *SPSS* (versión 25), con el que hemos obtenido las matrices de correlación que exponemos en el capítulo de los resultados y que nos permitirán, en definitiva, determinar si existen o no relaciones entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica.

5.7.2. INSTRUMENTOS DEL ESTUDIO DE DISPONIBILIDAD LÉXICA

5.7.2.1. Los centros de interés

Los centros de interés que hemos utilizado en nuestro estudio no son los clásicos propuestos por Gougenheimet *et al.* (1956) y que se han mantenido en el Proyecto Panhispánico, sino que los hemos seleccionado de entre las nociones específicas del *PCIC* (2006). Hemos tomado esta decisión al amparo de las diferentes propuestas existentes de revisión de los centros de interés, que parten del propio López Morales (1999, p. 33) cuando se

¹⁶² *Statistical Package for the Social Sciences.*

pregunta por la “mejor forma de encasillar en centros de interés todos los intereses humanos”. Por su parte, Bartol Hernández (2010) apunta a la necesidad de crear centros más homogéneos y que permitan obtener palabras de diferentes categorías lingüísticas y no solo sustantivos. Bombarelli (2005) y Sánchez-Saus Laserna (2011) sugieren utilizar los contenidos de tipo léxico del *MCER* (2002). Por último, Paredes García (2014) propone emplear como referencia las nociones específicas del *PCIC* (2006), que es lo que nosotros hemos hecho. De las veinte nociones específicas que constituyen el inventario del *PCIC* (2006) hemos seleccionado como centros de interés los seis que presentamos en la figura 5.19.

Figura 5.19. Centros de interés del estudio sobre disponibilidad léxica

1) Individuo: dimensión física	4) Ocio
2) Individuo: dimensión perceptiva y anímica	5) Geografía y naturaleza
3) Salud e higiene	6) Viajes, alojamiento y transportes

5.7.2.2. Las proyecciones de los centros de interés

Se ha elaborado una presentación en PowerPoint, constituida por una diapositiva para cada centro de interés (anexo 12) en la que aparece el nombre del centro junto con las subcategorías con las que viene acompañado en el *PCIC* (2006). Estas subcategorías las hemos incluido como estímulos facilitadores de la búsqueda léxica. Cada diapositiva se ha proyectado durante un minuto y medio.

5.7.2.3. Las hojas de respuesta

Las hojas de respuestas (anexo 11) están encabezadas por el nombre del centro de interés correspondiente. Se dividen en tres columnas en cada una de las cuales hay trece celdas ordenadas en sentido descendente y de izquierda a derecha para que las estudiantes escriban cada palabra en el orden que le corresponda.

Hemos decidido utilizar este recurso en vez de una hoja en blanco con el objetivo de garantizar la validez interna de la prueba. Por una parte, nos aseguramos de interpretar correctamente la secuencia escrita por las alumnas, ya que en experiencias previas hemos observado que cuando los alumnos han realizado pruebas de disponibilidad en hojas en blanco y han escrito sus respuestas en columnas, algunos lo hacían en sentido descendente

mientras que otros, de izquierda a derecha, con lo cual el orden de las palabras era diferente en cada caso. Por tanto, con la hoja de respuestas todas las participantes tienen que seguir la misma dirección. Por otro lado, hemos preferido elaborar una hoja para cada centro (que hemos repartido y recogido después del tiempo de respuesta) en vez de dárselas todas desde el principio para controlar que ninguna palabra la escribieran fuera del tiempo establecido. De no haberlo hecho así, cabría la posibilidad de que alguna estudiante escribiera más palabras en un centro ya concluido si no se le ocurrieran palabras sobre el nuevo.

5.7.2.4. Dispalex

*Dispalex*¹⁶³ es una aplicación informática creada en el marco del Proyecto Panhispánico. La hemos utilizado para introducir las palabras del estudio de disponibilidad léxica en el mismo orden en el que las escribieron los informantes y siguiendo los criterios de edición que explicaremos a continuación. Después de haber volcado todos los datos, el programa nos ha proporcionado los índices de disponibilidad léxica de cada centro de interés, a partir de los cuales hemos calculado el índice de individual de disponibilidad mediante la fórmula correspondiente (cfr. *supra* fig. 5.1). En el anexo 17 mostramos una captura de pantalla de la interfaz del programa.

5.7.2.5. Criterios de edición

Puesto que los informantes de las pruebas de disponibilidad responden de manera libre y espontánea, sus respuestas son tan variadas que siempre se hace necesario adoptar unos criterios de edición homogeneizadores para resolver cuestiones de distinta índole como las repeticiones de un mismo vocablo, los errores en la escritura de los términos o las variantes flexivas una unidad léxica, por ejemplo. En nuestro caso hemos tenido en cuenta los criterios de edición de Samper Padilla (1998), que son comunes a todos los trabajos de disponibilidad, y los de Samper Hernández (2002), específicos para las investigaciones sobre el español como lengua extranjera, y como norma de corrección lingüística nos hemos basado en los criterios de la RAE. Ambas propuestas, que desarrollamos a continuación, las presentamos de manera esquemática en la tabla 5.36.

¹⁶³ Se puede acceder en esta dirección: <http://212.128.132.42/dispalex/bancodatos/index.jsp>. Es necesaria la autorización previa por parte del administrador. Un aspecto del programa que debería mejorarse es la velocidad de procesamiento, ya que es bastante lento.

Tabla 5.36. Criterios de edición del estudio sobre disponibilidad léxica

Comunes (Samper Padilla, 1998)	Específicos de ELE (Samper Hernández, 2002)
Eliminación de los términos repetidos	Corrección gráfica
Corrección de la ortografía	Tratamiento de los extranjerismos
Unificación ortográfica	Unificación de sintagmas
Unificación de variantes flexivas	Supresión de unidades alejadas semánticamente del CI
Unificación de derivados	
Unificación de formas plenas y acortamientos	
Unificación de formas simples y sintagmáticas	
Las marcas comerciales	

5.7.3. INSTRUMENTOS DEL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN ORAL

5.7.3.1. El listado de definiciones del corpus léxico

Para proporcionar a todas las participantes la misma información semántica sobre cada una de las palabras meta, se confeccionó una lista con las definiciones para cada término (tabla 5.37). Como fuentes lexicográficas se utilizó la versión electrónica 23.1 del *Diccionario de la lengua española* de la RAE y la ASALE (*DLE*) y el diccionario en línea Word Reference¹⁶⁴ (*WR*). La versión definitiva de todas las definiciones es una adaptación de las fuentes originales (excepto para el término *agobio*, para el que se copia literalmente la propuesta de *WR*), ya que en la mayoría de los casos las acepciones contienen términos desconocidos también para las alumnas. La adaptación pretende facilitar la comprensión del concepto mediante un registro lingüístico menos técnico.

Tabla 5.37. Listado de definiciones del estudio de interacción oral

Palabras meta	Definiciones	Fuente
Titubear	Dudar al hablar o al hacer una elección.	<i>WR</i>
Ruborizarse	Ponerse el rostro rojo por la vergüenza.	<i>DLE</i>
Azorar	Alterar o inquietar a alguien o causar intranquilidad.	<i>WR</i>
Bochorno	Malestar producido por algo que ofende, molesta o avergüenza.	<i>DLE</i>
Esmero	Gran cuidado y atención en hacer las cosas con perfección.	<i>DLE</i>
Agobio	Sensación de gran molestia o fatiga.	<i>WR</i>
Zumbado	Persona loca, disparatada, imprudente.	<i>WR</i> y <i>DLE</i>
Estrafalario	Persona extravagante en el modo de vestir, pensar o en las acciones.	<i>WR</i> y <i>DLE</i>
Tiquismiquis	Persona maniática y excesivamente escrupulosa.	<i>WR</i>

¹⁶⁴ La página web es <https://www.wordreference.com>.

5.7.3.2. La batería de preguntas

Con la misma pretensión expuesta sobre el listado de definiciones, se prepara una batería de preguntas (tabla 5.38) en la que se incluyen las palabras del corpus léxico (indicadas en negrita en la figura). Si bien la intención es respetar lo máximo posible el guion propuesto, el devenir de cada una de las conversaciones hará que dicho orden se modifique o que se introduzcan cambios en la manera de formular las preguntas.

Tabla 5.38. Batería de preguntas de la actividad de interacción oral

1. ¿Puedes decir alguna decisión importante que hayas tomado en tu vida?
¿Sueles **titubear** cuando tienes que tomar decisiones importantes?
2. ¿Te gusta hablar en público? ¿Eres de las personas que se **ruboriza** cuando tiene que hablar en público?
3. ¿Cuando hablas en español te produce **agobio** no poder expresar o comprender todo lo que quieres?
4. ¿Recuerdas alguna situación en la que hayas pasado mucho **bochorno** o en la que tú lo hayas causado?
5. ¿Hay algún tema o situación con el que sientas que te **azoras**?
6. ¿Te consideras una persona que pone **esmero** en lo que hace?
7. ¿Podrías vivir con una persona **tiquismiquis**?
8. ¿Por qué crees que a algunas personas les gusta vestir de forma **estrafalaria**?
9. ¿Por qué crees que el amor nos lleva a hacer cosas que solo haría alguien que está **zumbado**?

5.7.3.3. La tableta

Para tener un registro de todas las conversaciones que permitiera la transcripción posterior (anexo 22) y el análisis de los datos, se utilizó la tableta Surface RT de Microsoft (fig. 5.20), con la que se grabó en vídeo a todas las parejas. Las grabaciones no solo han posibilitado transcribir las interacciones orales sino registrar su duración para poder calcular el índice de fluidez léxica.

*Figura 5.20. Modelo de tableta utilizado durante la práctica de conversación
(Fuente: Blog de Daniel Z. Stinson¹⁶⁵)*



5.7.3.4. El procesador de textos Word

Se ha utilizado el procesador de textos para transcribir las conversaciones a soporte escrito (anexo 22) y, de este modo, poder realizar el recuento de unidades léxicas necesario para extraer los índices de la competencia léxica.

5.7.3.5. La aplicación informática Adelex Analyser

Esta aplicación ha sido creada en el marco del proyecto I+D ADELEX¹⁶⁶ (BFF2003-02561, HUM2007-61766), coordinado por la doctora Carmen Pérez Basanta. El equipo está formado por investigadores de la Universidad de Granada en su mayor parte, pero también participan en él la Universidad de Almería, la Universidad de Jaén, la Universidad de Limerick (Irlanda) y la Universidad de Mesina (Italia). Mediante esta herramienta vamos a obtener de manera automática los índices de densidad y de diversidad léxicas así como las frecuencias de aparición de las palabras. Para ello hemos introducido las transcripciones del estudio de la interacción oral en la interfaz del programa¹⁶⁷. Como está diseñado para emplearlo con textos de lengua inglesa, hemos tenido que suprimir los caracteres propios del español (como la letra ñ y las tildes) para evitar reconocimientos erróneos de palabras. Al hacer esto, la herramienta es válida para ser utilizada también con textos escritos en castellano.

¹⁶⁵ Véase en <https://danielzstinson.wordpress.com/how-to-hard-reset-a-microsoft-surface/>

¹⁶⁶ Consúltase <https://www.ugr.es/~inped/index.php?act=1>.

¹⁶⁷ Está disponible en esta dirección:

<https://www.ugr.es/~inped/ada/frequency.php?ada=lcimqg824lbetqhrk3k1e3d7q6&lng=spanish>

5.7.4. LOS INSTRUMENTOS DEL ESTUDIO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Aparte de los instrumentos que vamos a exponer a continuación, también se han utilizado otros dos recursos que hemos explicado previamente. Por un lado, el procesador de textos Word (cfr. *supra* § 5.7.3.4) para transcribir las redacciones de las alumnas, y, por otro, la aplicación *Adelex Analyser* (cfr. *supra* § 5.7.3.5) para obtener los índices de densidad y de diversidad léxicas.

5.7.4.1. La presentación del léxico

El vocabulario del estudio de expresión escrita se ha presentado de tres maneras distintas: a) mediante imágenes (estímulo visual), b) mediante definiciones y ejemplos por escrito (estímulo textual) y c) mediante la lectura de las definiciones en voz alta por parte del investigador (estímulo auditivo). En la figura 5.21 mostramos los formatos empleados en cada caso.

Figura 5.21. Formatos de presentación del léxico del estudio de expresión escrita

a) Vocabulario mediante estímulo visual:		
<p>averiarse</p> 	<p>averiarse</p> 	<p>averiarse</p> 
<p>macuto</p> 	<p>macuto</p> 	<p>macuto</p> 
<p>gélido</p> 	<p>gélido</p> 	<p>gélido</p> 
b) Vocabulario mediante estímulo textual:		
<p>temerario</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imprudente, que se expone o expone a otras personas a riesgos innecesarios: <p><i>Le multaron por conducción temeraria.</i></p>	<p>polizón</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persona que se embarca clandestinamente para viajar sin pagar el pasaje. <p>Encontraron al polizón escondido en la bodega del avión.</p>	<p>surcar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trasladarse por un fluido, como el agua o el aire, rompiéndolo o cortándolo: <p><i>El barco surca el mar, y el pájaro, el viento.</i></p>
c) Vocabulario mediante estímulo auditivo:		
<p>Atajar: tomar un camino que hace más corto el viaje.</p>		
<p>Peaje: tarifa que se cobra a un medio de transporte para utilizar la vía de comunicación.</p>		
<p>Apacible: tranquilo, agradable.</p>		

Cada imagen del vocabulario mediante estímulo visual se proyectó en la pantalla del aula durante diez segundos en una presentación PowerPoint. Asimismo, cada diapositiva del vocabulario mediante estímulo textual se proyectó durante treinta segundos. Finalmente, el investigador leyó tres veces las definiciones de cada palabra del vocabulario mediante estímulo auditivo. Las definiciones son versiones adaptadas de *Word Reference*.

5.7.4.2. La plantilla para la redacción del texto

Para la redacción del texto, se entregó a todas las participantes un folio con el encabezamiento que mostramos en la figura 5.22.

Figura 5.22. Encabezamiento de la plantilla para la redacción del texto del estudio de expresión escrita

COMPOSICIÓN ESCRITA		
Nombre y apellidos _____	Fecha _____	
Tienes 10 minutos para escribir un texto de, al menos, 300 palabras sobre un viaje, real o inventado. Intenta utilizar estas palabras en tu texto:		
Surcar	Polizón	Gélido
Atajar	Macuto	Temerario
Averiar	Peaje	Apacible
Azorar	Bochorno	Tiquismiquis
Denostar	Prójimo	Zoquete

5.7.5. LOS INSTRUMENTOS DEL ESTUDIO DE LA COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA

5.7.5.1. La presentación del léxico

El vocabulario del estudio sobre la comprensión oral y escrita se ha presentado mediante estímulo visual y auditivo. El primero ha consistido en la proyección de las definiciones y los correspondientes ejemplos de las palabras meta, mientras que para el segundo, el investigador ha leído en voz alta las definiciones y los ejemplos de las palabras meta (fig. 5.23). Cada diapositiva se ha proyectado durante veinte segundos y el investigador ha leído cada definición tres veces.

Figura 5.23. Formatos de presentación del léxico del estudio de comprensión oral y escrita

Presentación visual del vocabulario:	
<p>Zanganear</p> <p>Andar vagando de una parte a otra sin trabajar.</p> <p>Deja de zanganear y ven a ayudarnos.</p>	<p>Jolgorio</p> <p>Diversión bulliciosa, fiesta concurrida y animada.</p> <p>¡Vaya jolgorio que tienes montado!</p>
<p>Hastiado</p> <p>Que tiene disgusto, fastidio.</p> <p>Ya me tienes hastiado; tu comportamiento me avergüenza.</p>	<p>Amuermar</p> <p>Producir o causar aburrimiento extremo o somnolencia.</p> <p>Tratamos de hacer algo con mucho ritmo para no amuermar a la gente.</p>
<p>Presentación oral del vocabulario:</p> <p>Engalanar: adornar, embellecer. <i>Engalanaron la plaza para las fiestas.</i></p> <p>Piscolabis: comida ligera que se hace a cualquier hora del día. <i>A las once de la mañana tenía que tomar siempre un piscolabis porque había descubierto que tomarlo le ayudaba a concentrarse hasta las dos.</i></p> <p>Forofo: partidario entusiasta de alguien o algo, especialmente de un equipo deportivo. <i>Es un forofo del equipo de fútbol de su ciudad.</i></p> <p>Pegadizo: que se graba en la memoria con facilidad. Fácilmente contagioso. <i>El ritmo de la canción es pegadizo.</i></p>	

5.7.5.2. El listado de definiciones

Se han utilizado dos fuentes para las definiciones: la versión electrónica 23.1 del *Diccionario de la lengua española* de la RAE y la ASALE (*DLE*) y el diccionario en línea *Word Reference (WR)*. Estas mismas fuentes también se han utilizado para ilustrar las definiciones con ejemplos, aunque en algunos casos estos se han creado de modo específico para el estudio, que indicamos con la palabra *original* (tabla 5.39).

Tabla 5.39. Listado de definiciones y ejemplos del estudio sobre la comprensión oral y escrita

Palabras meta	Definiciones (y ejemplos)	Fuente
Zanganear	Andar vagando de una parte a otra sin trabajar. (<i>Deja de zanganear y ven a echarnos una mano</i>)	DLE WR
Engalanar	Adornar, embellecer. (<i>Engalanaron la plaza para las fiestas</i>)	WR
Amuermar	Producir o causar aburrimiento, sopor o decaimiento. (<i>Tratamos de hacer algo con mucho ritmo para no amuermar a la gente</i>)	WR Original
Jolgorio	Diversión bulliciosa; fiesta concurrida y animada. (<i>¡Vaya jolgorio que tienes montado!</i>)	WR
Tostón	Lo que resulta pesado, molesto o aburrido. (<i>Esta película es un verdadero tostón</i>)	WR
Piscolabis	Comida ligera que se hace a cualquier hora del día. (<i>A las once de la mañana tenía que tomar siempre un piscolabis porque había descubierto que tomarlo le ayudaba a concentrarse hasta las dos</i>)	WR Original
Hastiado	Causar hastio (disgusto, fastidio). (<i>Ya me tienes hastiado; tu comportamiento me avergüenza</i>)	DLE Original
Forofo	Partidario entusiasta de alguien o algo, especialmente de un equipo deportivo. (<i>Es un forofo del equipo de fútbol de su ciudad</i>)	DLE WR
Pegadizo	Que se graba en la memoria con facilidad. Fácilmente contagioso. (<i>El ritmo de la canción es pegadizo</i>)	DLE Original

5.7.5.3. Los textos para las actividades de comprensión oral y escrita

Hemos elaborado un texto para cada una de las actividades: “La fiesta” (anexo 13) para la comprensión escrita y “Un día en el fútbol” (anexo 14) para la comprensión oral. Con el objetivo de que ambos tuvieran semejante nivel de dificultad, hemos procurado controlar tanto su extensión como la diversidad y densidad léxicas (tabla 5.40). A pesar de los intentos por hacerlos lo más similares posible, solo hemos conseguido equiparar la densidad léxica y aproximar al máximo la diversidad, pero no hemos podido hacerlos exactamente igual de extensos. Por tanto, cabe la posibilidad de que estas diferencias influyan en los resultados, así que lo consideramos una variable interviniente externa.

Tabla 5.40. Características léxicas de los textos del estudio sobre la comprensión oral y escrita

Textos	Diversidad léxica	Densidad léxica	Palabras	Vocablos
“La fiesta” (comp. escrita)	155.325	54,23 %	252	141
“Un día en el fútbol” (comp. oral)	141.891	53,30 %	175	97

Igual que los demás estudios, este gira en torno a un corpus léxico de nueve palabras meta, pero las hemos repartido entre cada una de las destrezas de manera que en la actividad de comprensión oral trabajaremos con cuatro de ellas y en la de comprensión escrita, con cinco. Las restantes, hasta llegar a las nueve en cada caso, las hemos reutilizado de sesiones previas para comprobar si las estudiantes presentan un mejor rendimiento con el vocabulario ya conocido (tabla 5.41).

Tabla 5.41. Corpus léxico del estudio sobre la comprensión oral y escrita

	Comprensión oral	Comprensión escrita
Palabras meta nuevas	Forofo Piscolabis Engalanar pegadizo	Zanganear Jolgorio Hastiado Tostón Amuermar
Palabras meta conocidas	Gélido Macuto Denostar Azorar Zoquete	Prójimo Tiquismiquis Averiarse Bochorno

5.7.5.4. Plantillas de respuestas para las actividades de comprensión oral y escrita

La plantilla de respuestas para la actividad de comprensión escrita (anexo 15) está encabezada por una tabla con dieciocho palabras, agrupadas por categorías lingüísticas (sustantivos, adjetivos y verbos), entre las que las alumnas tienen que seleccionar las nueve que completan el texto, que contiene los huecos correspondientes a las palabras meta.

La plantilla de respuestas para la actividad de comprensión oral (anexo 16) se compone de una tabla con nueve celdas en las que las alumnas tienen que escribir las palabras que están ausentes en el texto que lee el investigador. En la parte inferior de la hoja, disponen de la misma tabla con las dieciocho palabras meta de la actividad de comprensión escrita.

CAPÍTULO 6

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

INTRODUCCIÓN

En este capítulo abordaremos tres temas: la descripción de los estilos de aprendizaje de la muestra (§ 6.1), las relaciones existentes entre los rasgos sociodemográficas de la muestra y sus estilos de aprendizaje (§ 6.2) y, por último, los resultados de cada uno de los estudios sobre las relaciones entre los estilos y la competencia léxica (§§ 6.3-6.6).

Por lo que respecta a la descripción de los estilos de aprendizaje, primero lo haremos según cada uno de los cuestionarios (§§ 6.1.1-6.1.5) y terminaremos presentando un perfil global (§ 6.1.6) fruto de la síntesis de los datos proporcionados por todos los cuestionarios.

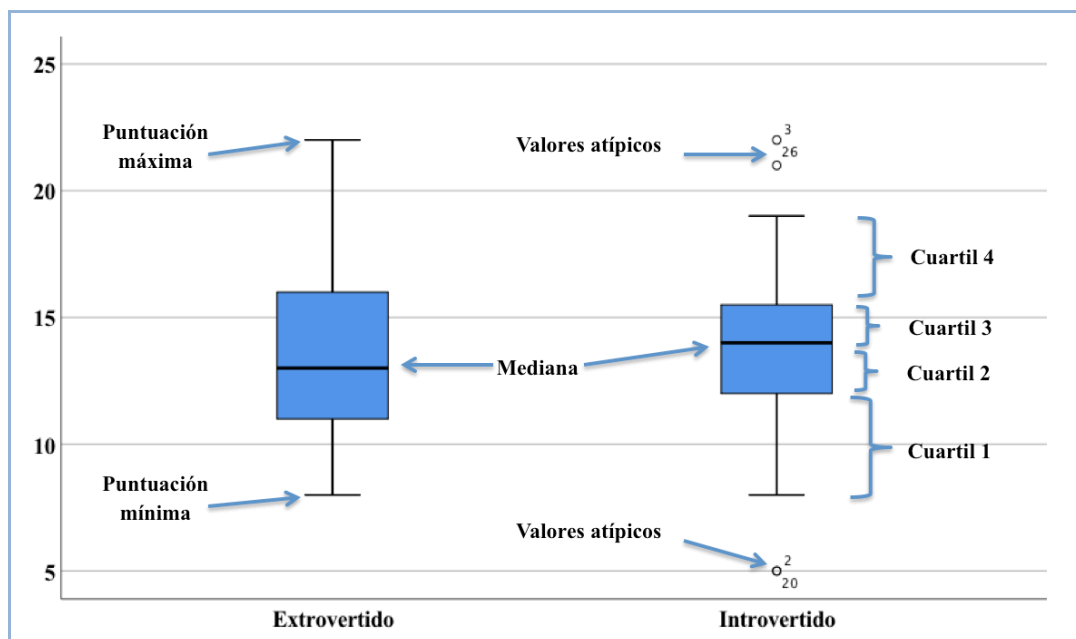
En el segundo apartado, que es el más breve de todos, describiremos las correlaciones que hay entre los estilos de aprendizaje y las variables sociodemográficas de la muestra (edad, idiomas conocidos, estancias en países hispanohablantes y tiempo de aprendizaje del español).

En último lugar, presentaremos los resultados sobre los estudios de disponibilidad léxica (§ 6.3), interacción oral (§ 6.4), expresión escrita (§ 6.5) y comprensión oral y escrita (§ 6.6). En todos los casos seguimos la misma secuencia expositiva. En primer lugar, exponemos los datos sobre los distintos indicadores de la competencia léxica que hemos analizado en cada estudio. A continuación, presentamos las relaciones existentes entre estos indicadores léxicos y los estilos de aprendizaje. Por último, terminamos con la información relativa a las correlaciones que hay entre las variables intervinientes controladas y los indicadores de la competencia léxica. Entre estas variables, los rasgos sociodemográficos de la muestra están presentes en todos los estudios.

Para facilitar la comprensión sobre cada uno de estos aspectos, vamos a acompañar nuestra explicación con diversos recursos visuales (gráficas, matrices de correlación y diagramas de cajas), que en muchos casos resultan imprescindibles para poder interpretar los resultados. Vamos a dedicar unas líneas a explicar brevemente en qué consisten los diagramas de cajas (o *box plot* en inglés), debido a que su uso no es muy frecuente en el ámbito de los estudios lingüísticos.

La utilidad que encontramos en el diagrama de cajas (fig 6.1), es que nos resulta un recurso visual muy potente, ya que con un simple vistazo obtenemos información sobre muchos estadísticos descriptivos. En primer lugar, nos indica cuál ha sido la puntuación máxima y mínima obtenida por la muestra, que se representa, respectivamente, mediante los extremos superiores e inferiores de la línea vertical.

Figura 6.1. Ejemplo de diagrama de cajas



Asimismo, distribuye la muestra en cuartiles, es decir, en cuatro partes iguales según las puntuaciones obtenidas. De este modo, en el primer cuartil (cuartil 1) se situarían los informantes con menor puntuación y así sucesivamente hasta llegar al cuarto cuartil, en el que están los individuos con mayor puntuación. Esta distribución implica que la mitad de la muestra se sitúa en la caja, de modo que por debajo y por encima de ella se encuentran los valores más bajos y más altos, respectivamente.

La línea horizontal de la caja indica la mediana. Cuanto más centrada esté la línea en la caja, la distribución de los datos será más simétrica; en caso contrario, se observarán tendencias hacia puntuaciones altas o bajas.

La longitud de cada cuartil informa sobre su desviación, de manera que cuanto más estrecho sea un cuartil, sus puntuaciones son más homogéneas, y viceversa. Por ejemplo, en la figura 6.1, el cuartil 4 del estilo *extrovertido* tiene una puntuación muy dispersa, a diferencia de lo que ocurre con el cuartil 2, cuya puntuación es la más homogénea de todas. Por último, también se pueden apreciar valores atípicos, que se corresponden con las puntuaciones de aquellos informantes que se alejan mucho del resto de la muestra.

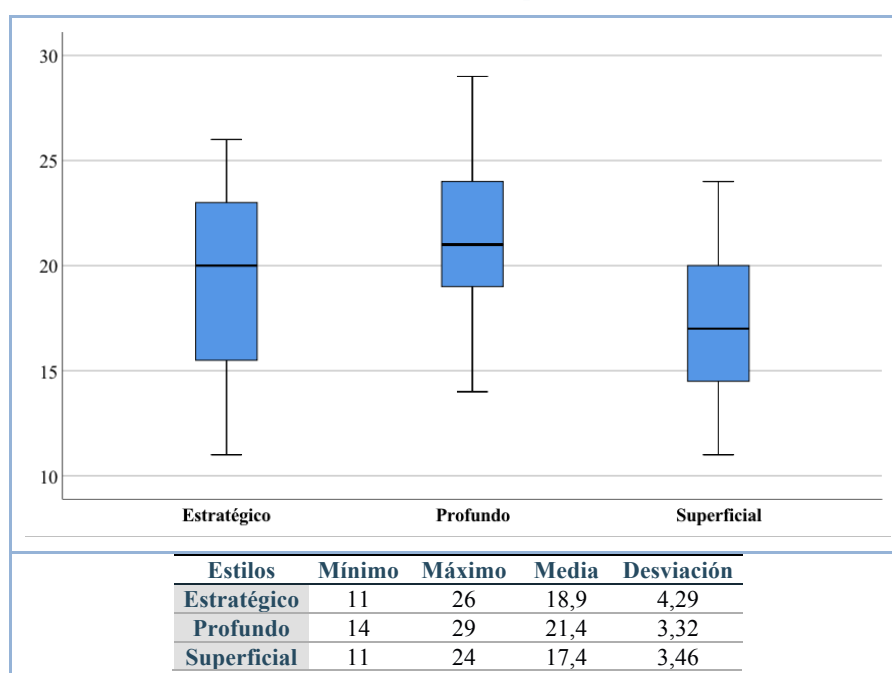
6.1. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LA MUESTRA

En este apartado vamos a describir los estilos de aprendizaje de la muestra de nuestra investigación. Para ello, expondremos los resultados de cada uno de los cuestionarios, acompañados de gráficas (de cajas o circulares) y de los correspondientes estadísticos descriptivos. Tras la descripción detallada, presentaremos el perfil global de las participantes indicando cuáles son sus estilos preferentes según cada instrumento.

6.1.1. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LA MUESTRA SEGÚN EL ASSIST

Como se observa en la figura 6.2, el estilo preferente de la muestra es el *profundo*, no solo porque es el que presenta la media y puntuación máximas, sino también porque tiene la menor desviación, lo cual indica que la preferencia de la muestra por este estilo es más homogénea que en los otros. En segundo lugar se sitúa el estilo *estratégico*, aunque su desviación típica es la mayor de todas, con lo cual la tendencia hacia este es la menos definida de los tres. El menos preferido es el estilo *superficial*, que apenas se sitúa dos puntos por encima de la puntuación media que se puede conseguir (15 puntos) y cuya máxima es la más baja de todas. Se puede decir que las universitarias eslovenas que aprenden español no se caracterizan por su estilo de aprendizaje *superficial*.

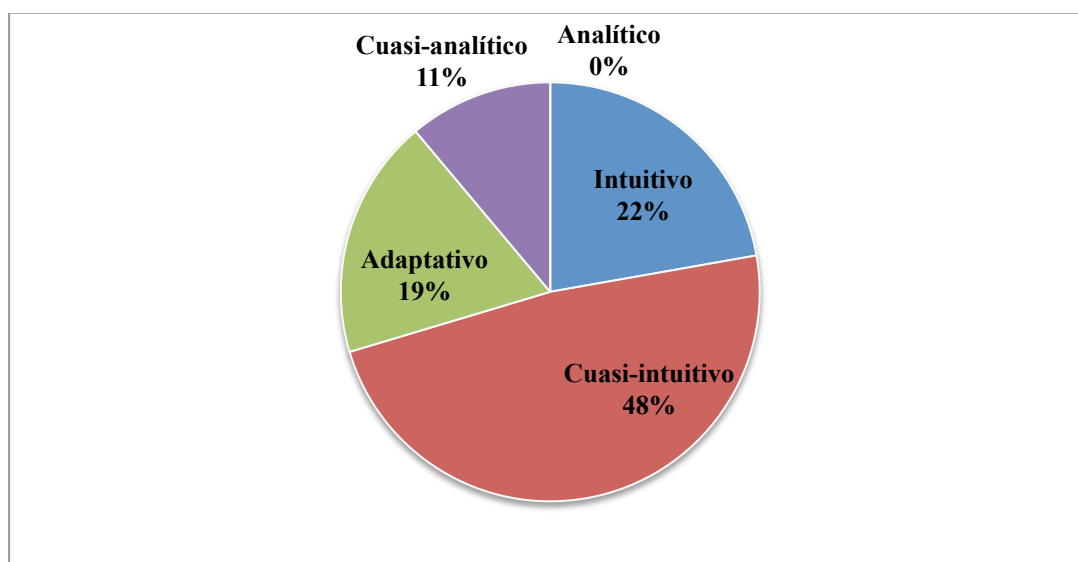
Figura 6.2. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos según el ASSIST



6.1.2. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LA MUESTRA SEGÚN EL *CSI*

Puesto que este cuestionario es unidimensional y los estilos se determinan según los rangos de puntuación obtenida, no ilustraremos los resultados mediante una gráfica de cajas, como los demás, sino con una gráfica circular (fig. 6.3). En ella observamos que casi la mitad de la muestra presenta un estilo *cuasi-intuitivo* ($n=13$), mientras que la otra mitad se reparte de manera desigual entre el resto de estilos, excepto el *analítico*, del que no hay ningún caso. Los estilos *intuitivo* ($n=6$) y *adaptativo* ($n=5$) tienen una distribución similar en la muestra y el *cuasi-analítico* ($n=3$) es el que tiene una menor presencia.

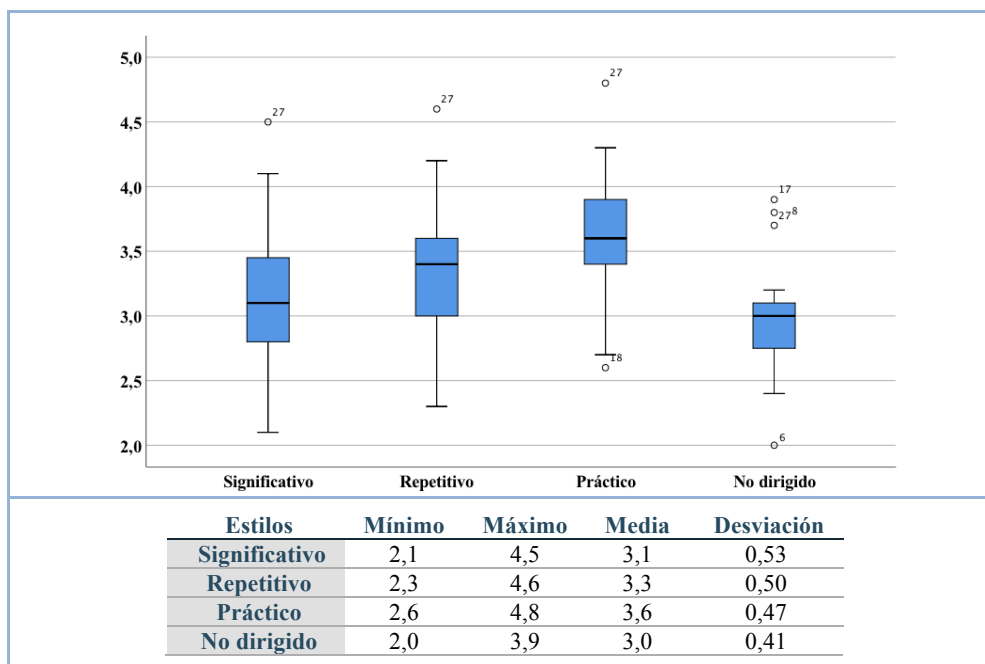
Figura 6.3. Distribución porcentual de los estilos según el *CSI*



6.1.3. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LA MUESTRA SEGÚN EL *ILSHE*

El estilo preferido de las estudiantes es el *práctico*, seguido del *repetitivo*, el *significativo* y el *no dirigido* (fig. 6.4). Este último es el que presenta un comportamiento más homogéneo según su desviación, lo cual implicaría que la mayoría de las alumnas rechaza este estilo; no obstante, hay tres informantes (8, 17 y 27) por encima de los valores medios y una (INF 6), por debajo. En este mismo sentido, llama particularmente la atención el caso de la informante 27, que presenta puntuaciones altas en todos los estilos en comparación con el resto de la muestra.

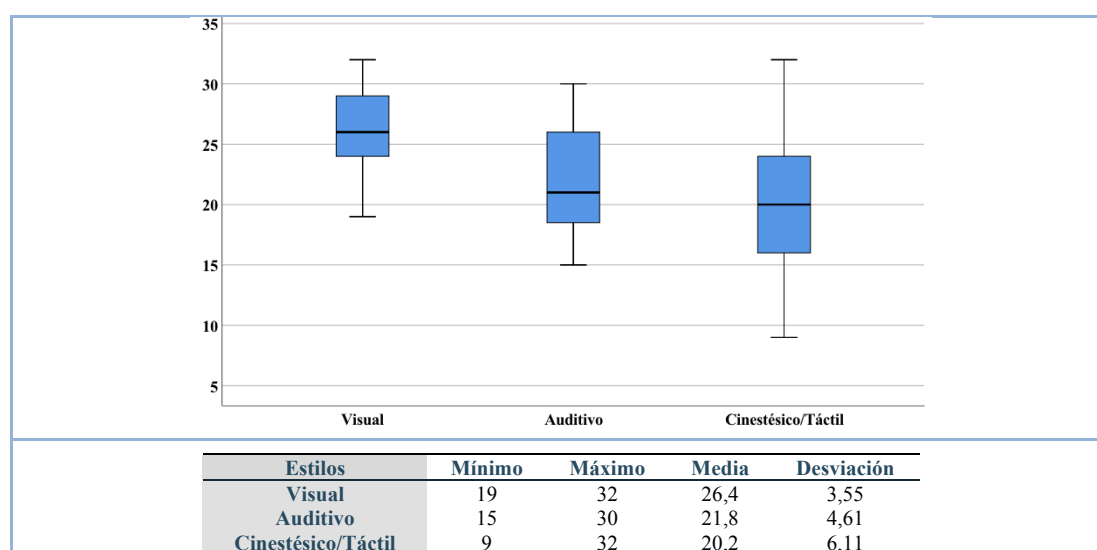
Figura 6.4. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos del ILSHE



6.1.4. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LA MUESTRA SEGÚN EL LSS

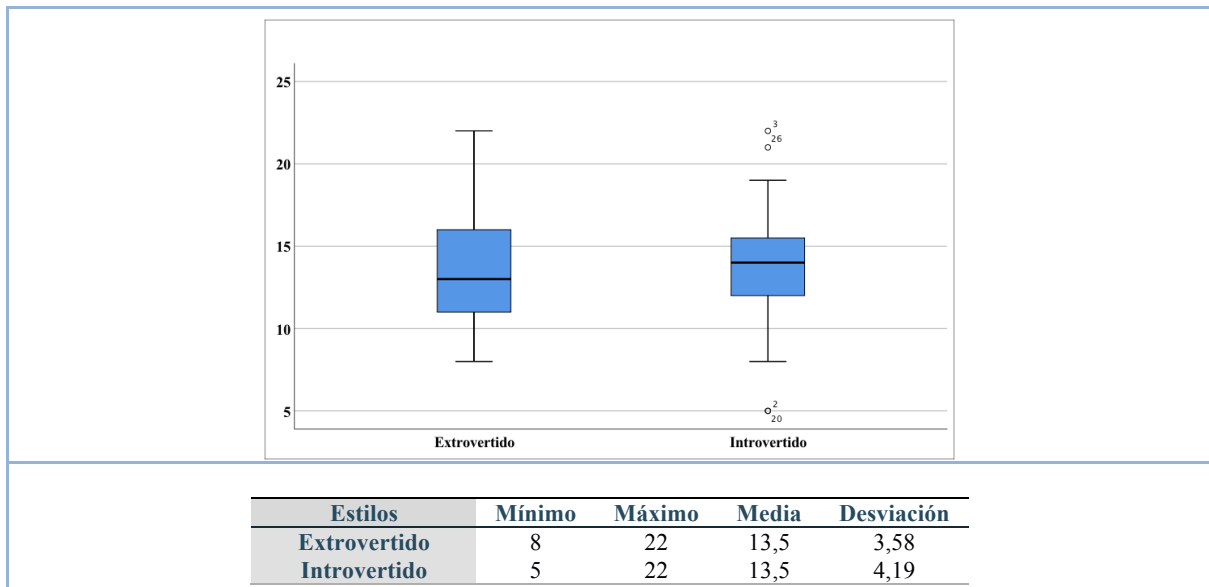
Como este es el test más extenso, para hacer la exposición más sencilla los vamos a presentar como están agrupados en el cuestionario. Empezaremos por los estilos perceptivos. Como se observa en la figura 6.5, el estilo preferente de las alumnas es el *visual*, tendencia que es la más homogénea de todas, como se aprecia por la desviación más baja de las tres. A continuación está el estilo *auditivo*, que aunque presenta una media similar al de la pareja *cinestésico/táctil*, se distingue de estos por su menor dispersión.

Figura 6.5. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos perceptivos del LSS



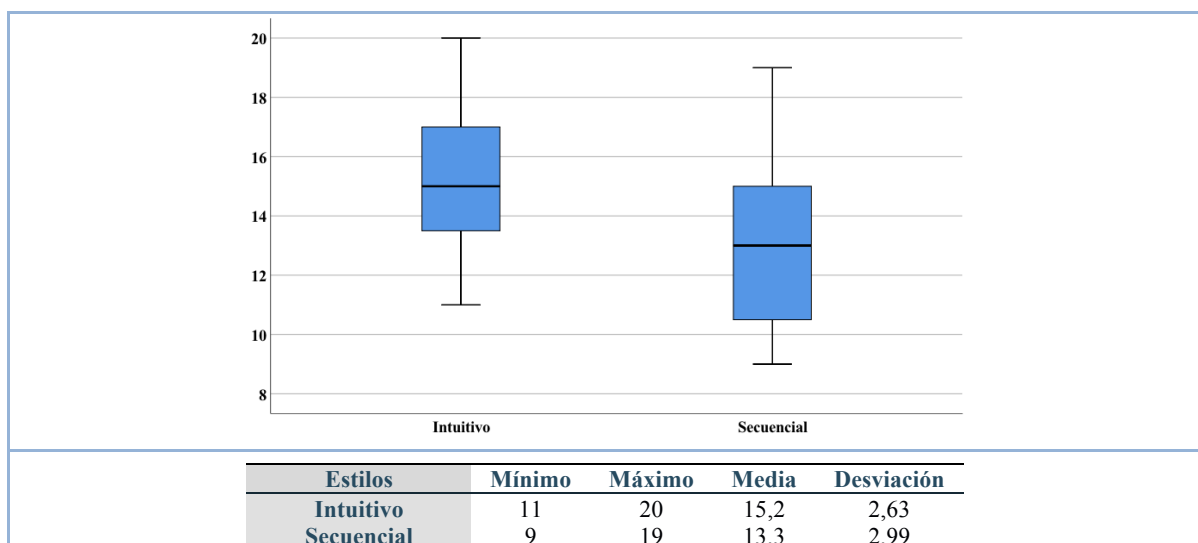
Por lo que respecta a los estilos *extrovertido* e *introvertido* (fig. 6.6), el hecho de que tengan la misma media nos puede hacer pensar que no existe una preferencia definida por ninguno de los dos. Sin embargo, si nos fijamos en la desviación de ambos estilos y en los valores alejados en el estilo *introvertido* de cuatro informantes (2, 3, 20 y 26), hemos de concluir que el *extrovertido* es el estilo preferente.

Figura 6.6. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos *extrovertido* e *introvertido* del LSS



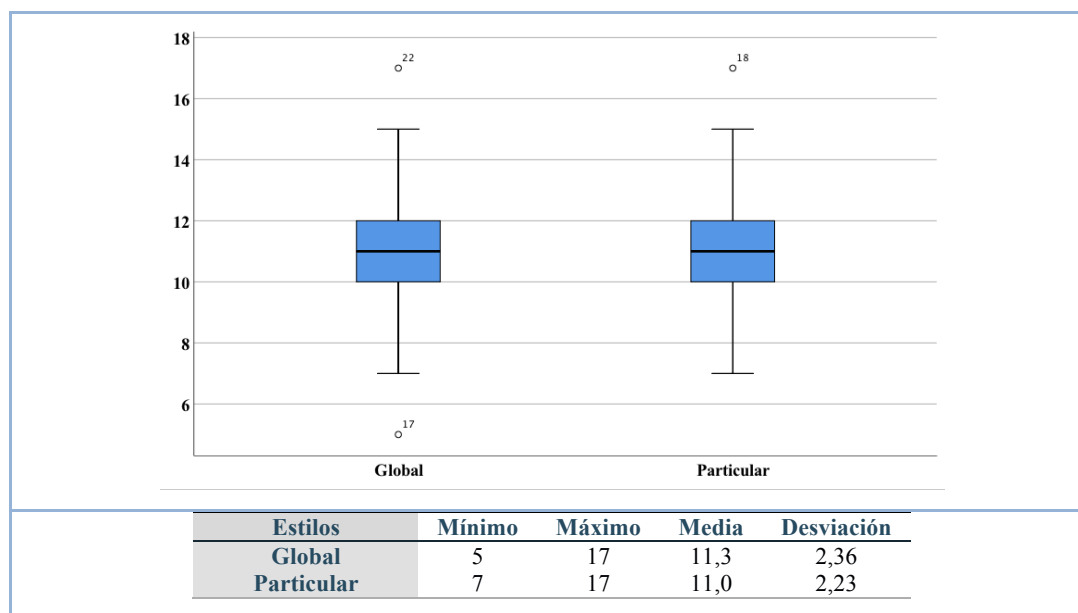
Más clara es la situación que se da con los estilos *intuitivo* y *secuencial* (fig. 6.7). En este caso, resulta evidente el predominio del estilo *intuitivo*. Sin embargo, estos datos no los hemos visto reflejados en el *CSI* (cfr. *supra* § 6.1.2), en el que solo el 22 % de las estudiantes muestra preferencia por él.

Figura 6.7. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos *intuitivo* y *secuencial* del LSS



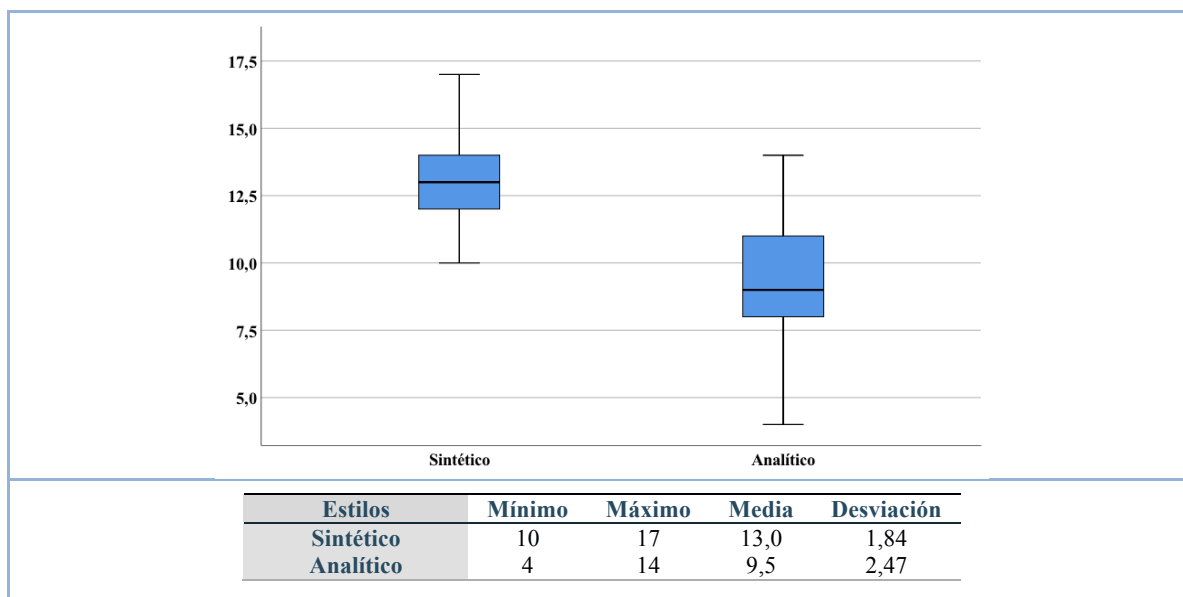
Los estilos *global* y *particular* (fig. 6.8) presentan un comportamiento distinto a los demás, ya que son los únicos sobre los que no es posible determinar cuál es el preferente, a diferencia del resto de casos, en los que uno de los estilos es el más preferido. Esto lo podemos constatar con sus estadísticos descriptivos: prácticamente tienen la misma media y desviación y coinciden en la puntuación máxima (con sendas informantes que se alejan de los valores medios). Lo único que los diferencia es que hay una informante en el estilo *global* (INF 17) por debajo de la tendencia mayoritaria, lo cual no puede considerarse muy relevante. Por tanto, la valoración que se puede hacer sobre estos estilos es que tienen una presencia equivalente entre las participantes o, dicho de otro modo, no muestran preferencia por ninguno de ellos en concreto.

Figura 6.8. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos *global* y *particular* del LSS



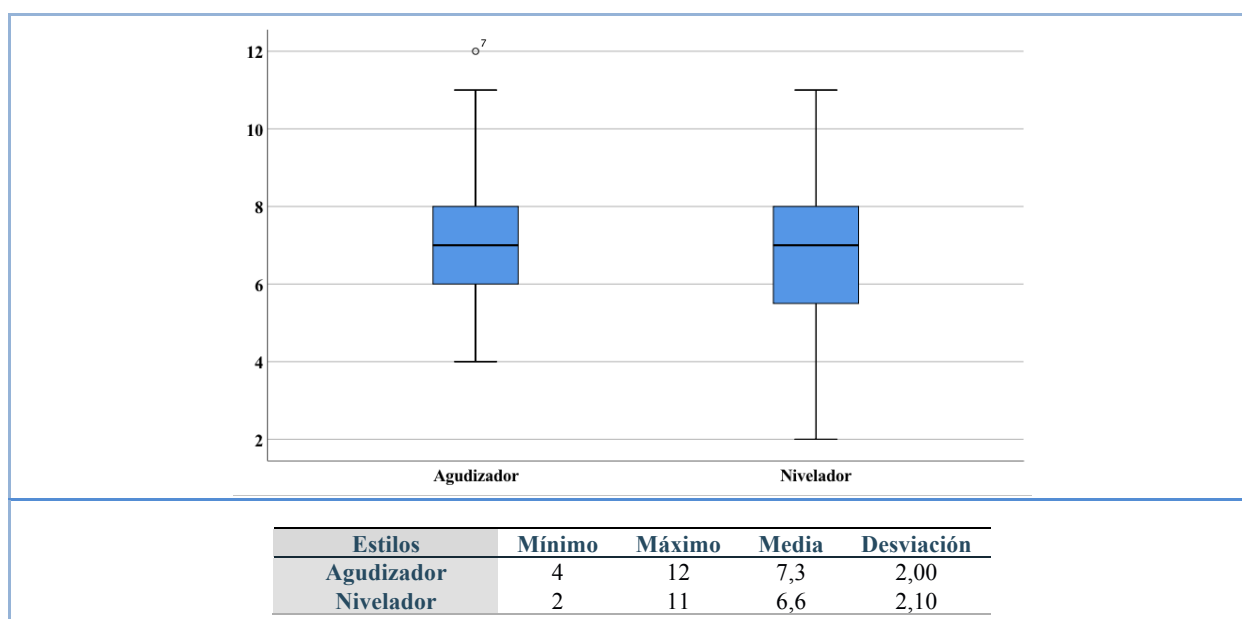
La preferencia por el estilo *sintético* o *analítico*, en cambio, sí está claramente definida a favor del primero (fig. 6.9). No solo supera en 3,5 puntos al estilo *analítico*, sino que también hay una diferencia entre sus puntuaciones máximas y mínimas de 6 y 3 puntos, respectivamente. Si a esto le añadimos el dato de la desviación, más baja en el estilo *sintético*, resulta evidente que, de los dos estilos, este es el preferido por las estudiantes.

Figura 6.9. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos sintético y analítico del LSS



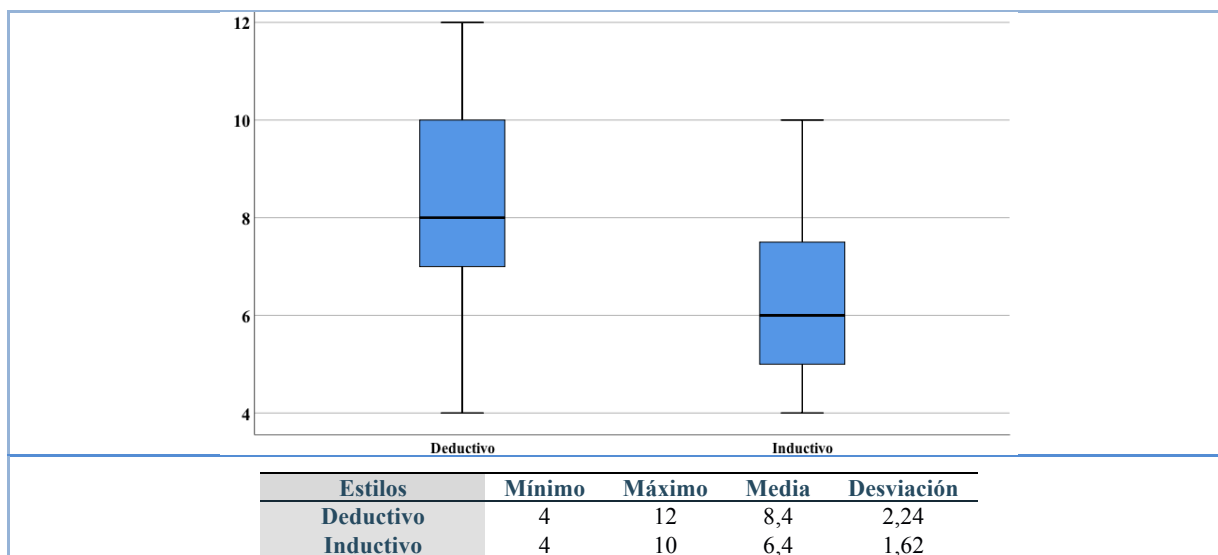
Los estadísticos descriptivos sobre los estilos *agudizador* y *nivelador* (fig. 6.10) nos indican que el primero es el preferido por las alumnas, no solo por el valor más elevado de la media, sino también por tener una mayor puntuación mínima y máxima. Menos relevante es la desviación, que prácticamente es idéntica en los dos casos.

Figura 6.10. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos agudizador y nivelador del LSS



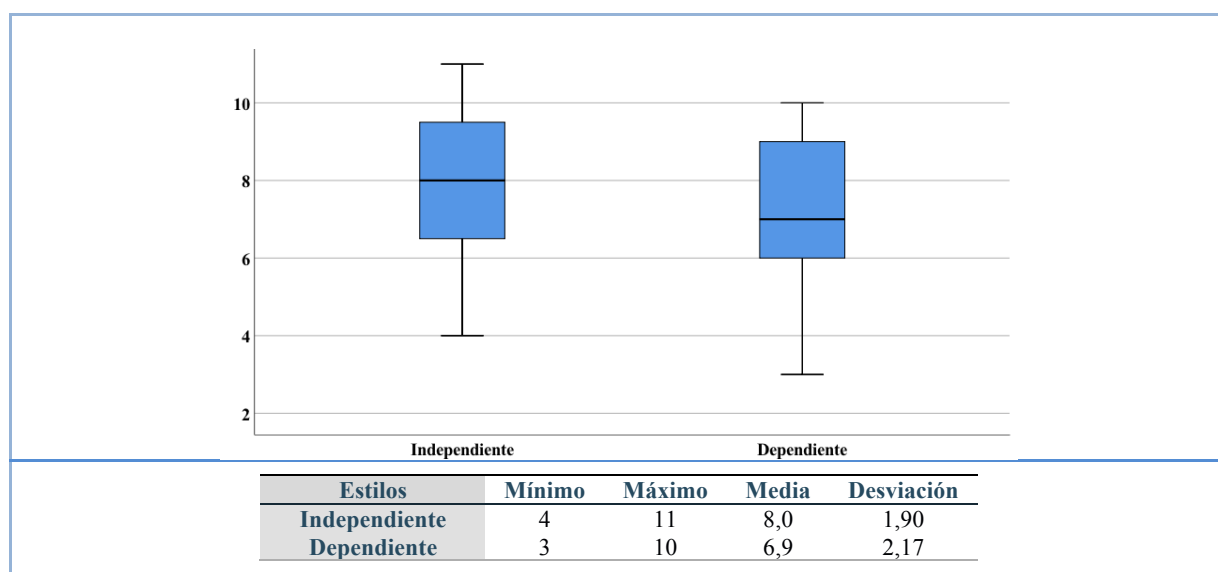
Más evidentes son las diferencias entre los estilos *deductivo* e *inductivo* (fig. 6.11), pues el primero supera al segundo en dos puntos tanto en la media como en la puntuación máxima. En cambio, la menor desviación del estilo *inductivo* nos indicaría que este presenta un comportamiento más homogéneo en la muestra.

Figura 6.11. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos *deductivo* e *inductivo* del LSS



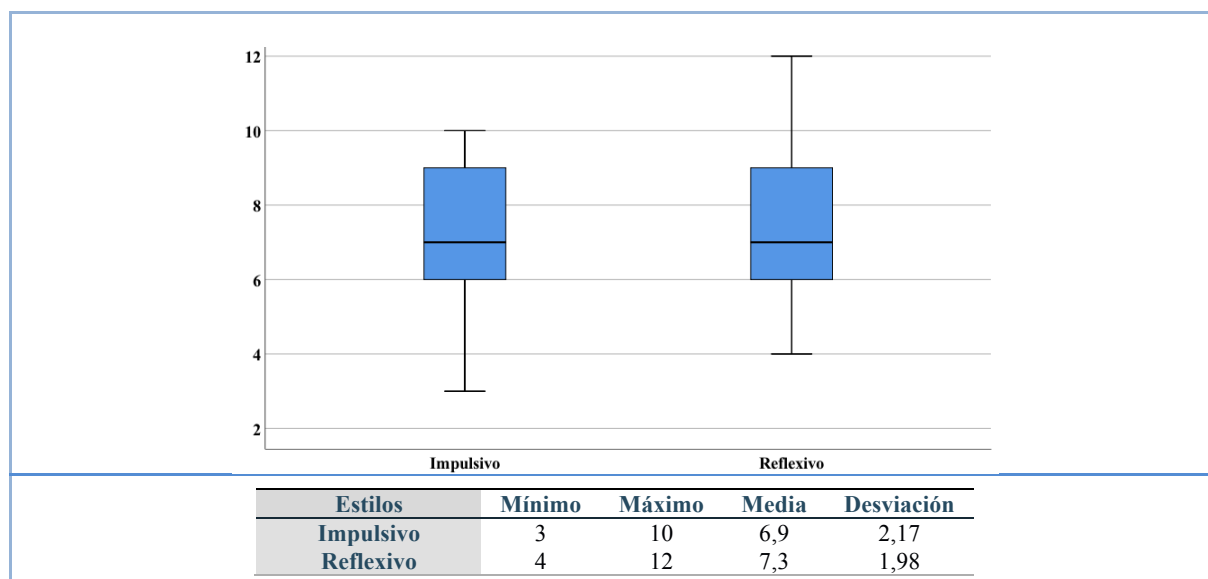
También es clara la preferencia que manifiestan las estudiantes a favor del estilo *independiente de campo* (fig. 6.12), que supera en un punto al *dependiente*, tanto en las puntuaciones mínima y máxima como en el valor medio. Unido esto a una desviación más pequeña, la muestra se caracterizaría por tener un estilo *independiente de campo*.

Figura 6.12. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos *independiente* y *dependiente* del LSS



Llegamos a la última pareja de estilos del *LSS* (fig. 6.1.3), en la que el *reflexivo* se muestra más preferente que el *impulsivo*, no por la puntuación media, en la que apenas hay diferencia, sino por las diferencias existentes en las puntuaciones mínima y máxima a favor del estilo *reflexivo*, así como una desviación menor, que indica que está distribuido de forma más homogénea entre la muestra.

Figura 6.13. Gráfica de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos impulsivo y reflexivo del *LSS*

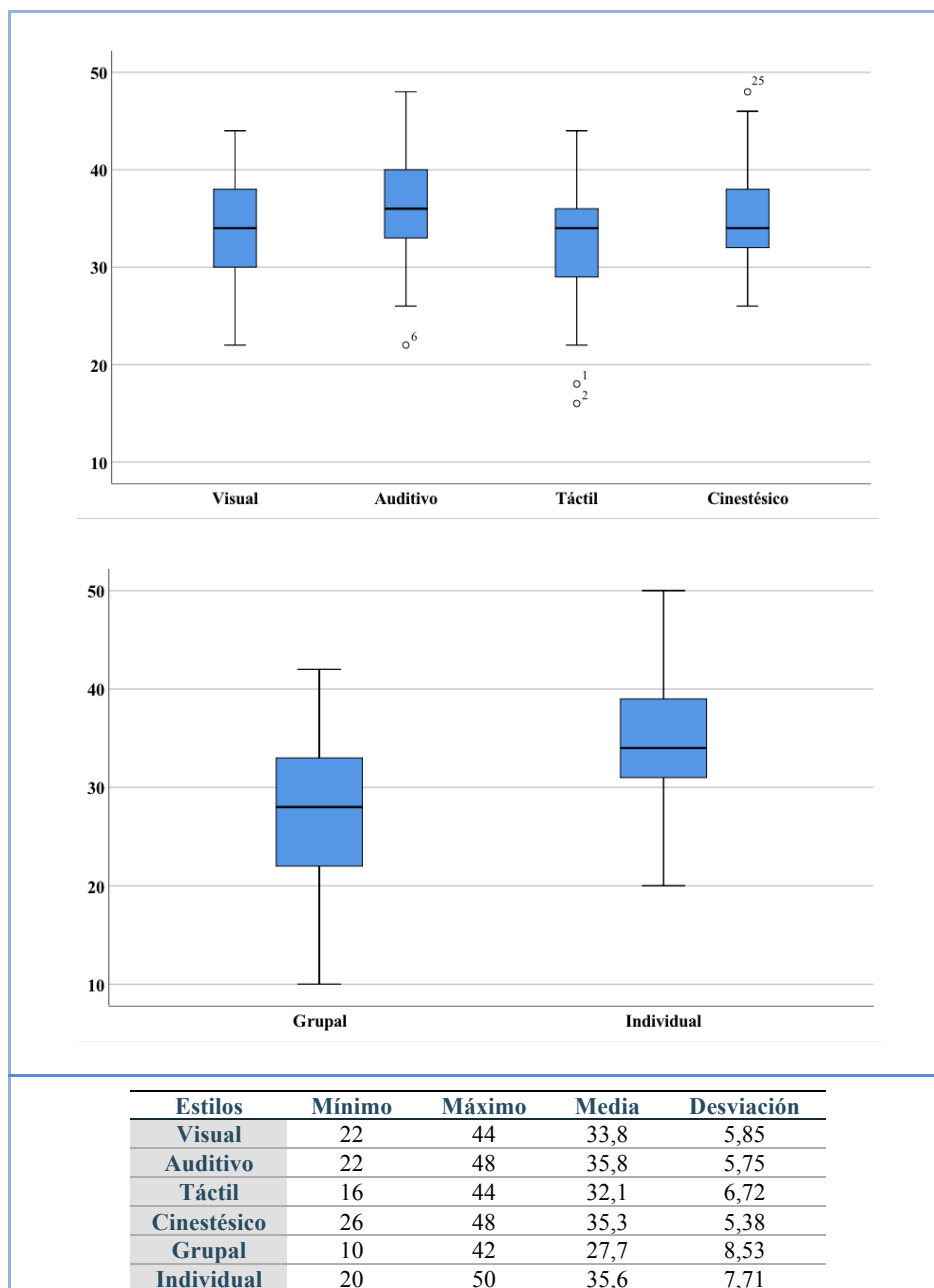


6.1.5. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LA MUESTRA SEGÚN EL *PLSPQ*

En la figura 6.14 exponemos los estadísticos descriptivos y las gráficas de cajas de todos los estilos de este cuestionario, con el que terminaremos la descripción que venimos desarrollando. De los estilos perceptivos, el *auditivo* es el que tiene las mayores puntuaciones, seguido del *cinestésico*. Estos datos no coinciden con los que hemos visto en el *LSS* (fig. 6.5), en el que el estilo predominante era el *visual*. Observamos, pues, que los datos que obtenemos sobre los estilos perceptivos varían en función del instrumento que utilizemos, con lo cual es necesario revisar estos cuestionarios para evitar que ocurra esto.

Por último, el estilo *individual* es mucho más preferido por las estudiantes que el *grupal*, como podemos apreciar por los ocho puntos de diferencia que hay en la media y en la puntuación máxima y los diez en la mínima; la desviación también es ligeramente menor en el estilo *individual*. En síntesis, la muestra presenta una clara tendencia hacia el estilo individual.

Figura 6.14. Gráficas de cajas y estadísticos descriptivos de los estilos del PLSPQ



6.1.6. DESCRIPCIÓN GLOBAL DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LA MUESTRA

A tenor de los resultados que nos proporciona cada uno de los cuestionarios, podemos configurar un perfil general de la muestra si tenemos en cuenta los estilos de aprendizaje que resultan más preferentes en cada caso, como mostramos en la tabla 6.1. Puesto que cada instrumento aborda diferentes dimensiones de los estilos de aprendizaje, la suma de todos ellos nos permite tener una visión global muy completa de la forma de aprender de las

estudiantes. Sin embargo, comprobaremos que en determinados casos se producen ciertas incongruencias entre algunos de los cuestionarios, que se explicarían por las deficiencias en la fiabilidad y validez que hemos constatado en dos de ellos (*LSS* y *PLSPQ*).

Tabla 6.1. Estilos de aprendizaje preferentes de la muestra

ASSIST	CSI	ILSHE	LSS	PLSPQ
			Visual	
			Extrovertido	
			Intuitivo	
			Global y particular	
Profundo	Cuasi-intuitivo	Práctico	Sintético	Auditivo
			Agudizador	Individual
			Deductivo	
			Independiente de campo	
			Reflexivo	

En primer lugar, y según el *ASSIST*, la muestra manifiesta una tendencia preferente hacia el estilo *profundo*, lo cual se traduce en que el objetivo de aprendizaje de las alumnas es comprender los contenidos lingüísticos. Para ello se involucran en el curso como consecuencia de su motivación intrínseca y se basan en sus experiencias previas para aprender los conceptos nuevos.

Según el *CSI*, gran parte de las estudiantes son *cuasi-intuitivas*, lo que significa que en vez de confiar plenamente en su intuición, la ponen en entredicho y buscan información en otras fuentes cuando tienen que tomar alguna decisión. Sin embargo, esto contrasta con los datos proporcionados por el *LSS*, en el que el estilo preferido es el *intuitivo*.

El estilo predominante según el *ILSHE* es el *práctico*, caracterizado por una concepción sobre el aprendizaje que pone el énfasis en la utilidad del mismo, cuyas estrategias de procesamiento son concretas y con un interés por aprender tanto vocacional como orientado a la obtención de un título. Esto último no coincidiría con el estilo *profundo* del *ASSIST*, caracterizado por una motivación intrínseca.

En cuanto a las preferencias estilísticas que nos proporcionan el *LSS* y el *PLSPQ*, observamos contradicciones en los resultados. Así, y por lo que respecta a la dimensión perceptiva, según el primero la muestra sería preferentemente *visual*, mientras que, según el segundo, sería *auditiva*. También resulta contradictorio el estilo *extrovertido* del *LSS* frente al

individual del *PLSPQ*, ya que el primero se caracteriza por preferir actividades que requieran interacción social mientras que el principal rasgo definitorio del segundo es su preferencia por trabajar a solas. Reiteramos la probabilidad de que este desajuste se deba a las necesidades de mejora en la fiabilidad y validez de ambos instrumentos.

De los demás estilos del *LSS*, ya hemos indicado anteriormente que no existe una preferencia claramente definida entre los estilos *global* y *particular*, lo cual implicaría que las alumnas son igual de buenas captando la idea principal de un texto, aunque no conozcan todo el vocabulario (*global*), como recordando información específica sobre un tema (*particular*). Estos dos estilos, a su vez, conectan con otros del mismo cuestionario. Así, el estilo *global* encaja bien con el *sintético*, caracterizado por la capacidad de resumir bien, y el *particular*, con el *agudizador*, que es capaz de distinguir las diferencias que hay entre elementos similares, lo cual también tiene vínculos con el *independiente de campo*, que puede extraer de un contexto la información requerida incluso en presencia de elementos distractores. Por otro lado, el estilo *deductivo* indica que las alumnas prefieren comenzar por las reglas generales en vez de con ejemplos y, por último, el estilo *reflexivo* hace que las estudiantes se tomen su tiempo antes de responder.

6.2. LOS RASGOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LA MUESTRA

Aquí nos ocuparemos de las posibles relaciones existentes entre los estilos de aprendizaje, como variables independientes, y las características sociodemográficas de la muestra, que las hemos considerado variables controladas: edad, lenguas extranjeras conocidas, tiempo de aprendizaje de español y estancias en países de habla española. Antes de comenzar con la exposición sobre cada una de las variables (tabla 6.2), queremos llamar la atención sobre el hecho de que se dan muy pocas correlaciones significativas.

Por lo que respecta a los rasgos individuales de las alumnas, el tiempo de aprendizaje de español es el único de los cuatro factores que no tiene conexión con los estilos. De los restantes, la edad se presenta como el más influyente, en contra de lo que pudiera parecer a priori debido a la gran homogeneidad que presenta la muestra en este punto, pues la mayoría de las estudiantes tiene 19 años y apenas hay una horquilla de siete años de diferencia entre todas. Según estos datos, la edad parece tener relación con los estilos visual, reflexivo y auditivo.

Tabla 6.2. Matriz de correlaciones de los rasgos sociodemográficos y los estilos de aprendizaje

Estilos de aprendizaje		Rasgos sociodemográficos			
		Edad	Idiomas	Estancias en países hispanohablantes	Tiempo de aprendizaje
ASSIST Estratégico	Correlación de Pearson	0,130	0,196	-0,149	0,367
	Sig. (bilateral)	0,520	0,327	0,459	0,060
ASSIST Profundo	Correlación de Pearson	0,272	0,185	0,150	0,122
	Sig. (bilateral)	0,169	0,356	0,456	0,546
ASSIST Superficial	Correlación de Pearson	0,003	0,136	0,020	-0,089
	Sig. (bilateral)	0,988	0,500	0,920	0,660
CSI	Correlación de Pearson	0,018	-0,335	0,009	-0,012
	Sig. (bilateral)	0,930	0,088	0,964	0,955
ILSHE Significativo	Correlación de Pearson	0,215	0,166	-0,163	-0,181
	Sig. (bilateral)	0,282	0,407	0,415	0,367
ILSHE Repetitivo	Correlación de Pearson	0,065	-0,107	0,025	0,044
	Sig. (bilateral)	0,748	0,594	0,903	0,826
ILSHE Práctico	Correlación de Pearson	0,308	-0,019	-0,021	-0,054
	Sig. (bilateral)	0,118	0,926	0,916	0,787
ILSHE No dirigido	Correlación de Pearson	0,344	-0,001	0,036	-0,164
	Sig. (bilateral)	0,079	0,997	0,859	0,414
LSS Visual	Correlación de Pearson	-,466*	-0,047	-0,101	0,128
	Sig. (bilateral)	0,014	0,815	0,617	0,524
LSS Auditivo	Correlación de Pearson	-0,170	0,162	-,555**	0,116
	Sig. (bilateral)	0,396	0,421	0,003	0,566
LSS Cinestésico	Correlación de Pearson	0,004	0,106	0,020	0,305
	Sig. (bilateral)	0,986	0,600	0,922	0,122
LSS Extrovertido	Correlación de Pearson	-0,152	0,189	0,150	-0,130
	Sig. (bilateral)	0,448	0,344	0,456	0,519
LSS Introverso	Correlación de Pearson	-0,036	-0,133	0,097	0,253
	Sig. (bilateral)	0,857	0,507	0,629	0,203
LSS Intuitivo	Correlación de Pearson	0,157	0,317	-0,166	-0,079
	Sig. (bilateral)	0,433	0,107	0,409	0,695
LSS Secuencial	Correlación de Pearson	0,244	-0,138	-0,218	0,023
	Sig. (bilateral)	0,220	0,492	0,274	0,910
LSS Global	Correlación de Pearson	0,074	-0,127	-0,095	-0,017
	Sig. (bilateral)	0,715	0,527	0,636	0,933
LSS Particular	Correlación de Pearson	0,034	-0,070	-0,193	-0,219
	Sig. (bilateral)	0,865	0,729	0,335	0,272
LSS Sintético	Correlación de Pearson	0,124	0,081	0,070	-0,266
	Sig. (bilateral)	0,537	0,686	0,729	0,179
LSS Analítico	Correlación de Pearson	0,128	0,241	-0,269	-0,033
	Sig. (bilateral)	0,525	0,225	0,175	0,872
LSS Detallista	Correlación de Pearson	0,065	0,069	0,143	-0,100
	Sig. (bilateral)	0,746	0,734	0,477	0,620
LSS Generalista	Correlación de Pearson	0,088	-0,009	-0,054	-0,217
	Sig. (bilateral)	0,661	0,963	0,790	0,276
LSS Deductivo	Correlación de Pearson	0,204	-0,364	0,335	-0,184
	Sig. (bilateral)	0,307	0,062	0,087	0,359
LSS Inductivo	Correlación de Pearson	-0,007	0,147	-0,195	0,047
	Sig. (bilateral)	0,973	0,464	0,329	0,815
LSS Independiente	Correlación de Pearson	0,172	-0,197	0,090	-0,029
	Sig. (bilateral)	0,391	0,325	0,655	0,887
LSS Dependiente	Correlación de Pearson	-0,196	0,111	-0,156	0,273
	Sig. (bilateral)	0,328	0,581	0,438	0,168
LSS Impulsivo	Correlación de Pearson	-0,196	0,111	-0,156	0,273
	Sig. (bilateral)	0,328	0,581	0,438	0,168
LSS Reflexivo	Correlación de Pearson	-,413*	-0,158	-0,050	0,064
	Sig. (bilateral)	0,032	0,432	0,803	0,750
PLSPQ visual	Correlación de Pearson	,413*	-0,135	,426*	-0,132
	Sig. (bilateral)	0,032	0,502	0,027	0,510
PLSPQ auditivo	Correlación de Pearson	-,444*	0,019	-,401*	-0,078
	Sig. (bilateral)	0,020	0,926	0,038	0,699
PLSPQ auditivo	Correlación de Pearson	0,152	0,041	-0,218	0,115
	Sig. (bilateral)	0,448	0,838	0,276	0,569
PLSPQ cinestésico	Correlación de Pearson	0,231	0,102	0,149	0,135
	Sig. (bilateral)	0,246	0,612	0,459	0,502
PLSPQ grupal	Correlación de Pearson	-0,171	0,286	-0,179	-0,066
	Sig. (bilateral)	0,394	0,148	0,371	0,745
PLSPQ individual	Correlación de Pearson	0,308	-,411*	0,224	-0,087
	Sig. (bilateral)	0,118	0,033	0,261	0,665

Como el sentido de todas las correlaciones es negativo (excepto la obtenida por el estilo visual del *PLSPQ*), esto indicaría que, a más edad, se es menos visual, auditivo y reflexivo. No obstante, puesto que la dirección de la correlación entre el estilo visual y la edad es diferente según se haya utilizado el *LSS* o el *PLSPQ*, resulta imposible concluir el papel que juega la edad respecto del estilo visual. Por tanto, consideramos que lo único que se puede verificar es que la edad afecta al estilo auditivo y reflexivo de modo que cuantos más años se tengan se es menos auditivo y reflexivo.

Las estancias en países de habla española o, mejor dicho, la duración de las mismas incide en los estilos visual y auditivo, pero de manera opuesta, ya que cuanto más prolongada sea la estancia, la estudiante se volverá menos auditiva y más visual. El fenómeno que parece tener un mayor influjo es la pérdida de preferencia por el estilo auditivo, ya que esto se confirma tanto con el *LSS* como con el *PLSPQ*.

Por último, el número de lenguas extranjeras conocidas (con independencia de su grado de dominio) se presenta como un factor que afecta al estilo individual, de manera que una estudiante será más individual cuantas menos lenguas conozca, pero no se da la relación inversa, es decir, no será más grupal cuantas más conozca.

6.3. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE DISPONIBILIDAD LÉXICA

La metodología de este estudio ha sido distinta a los otros y, como consecuencia de ello, vamos a incluir una primera sección en la que explicaremos las modificaciones que hemos realizado en algunas de las palabras que nos han proporcionado las alumnas en las pruebas de disponibilidad. Dichos cambios han sido necesarios para subsanar errores lingüísticos en unos casos y, en otros, para homogeneizar los datos que hemos introducido en *Dispolex*.

6.3.1. RESULTADOS DE APLICAR LOS CRITERIOS DE EDICIÓN AL CORPUS LÉXICO DE DISPONIBILIDAD

En este apartado vamos a explicar las correcciones que hemos hecho en las palabras proporcionadas por las estudiantes en las dos pruebas de disponibilidad según los criterios de edición de Samper Padilla (1998) y Samper Hernández (2002), que presentamos anteriormente (cfr. *supra* 5.7.2.6).

6.3.1.1. Eliminación de los términos repetidos

Aunque han sido muy pocas las ocasiones en las que se ha repetido un mismo término, cuando se han producido se han suprimido las voces duplicadas. Más frecuente ha sido la eliminación de variantes flexivas de una unidad léxica como *niño/niña* o *hijo/hijos*, en cuyo caso hemos optado por la forma no marcada (masculino y singular).

6.3.1.2. Corrección de la ortografía

Los errores ortográficos han sido el fenómeno más frecuente, entre los que predominan los de acentuación, seguidos de la escritura incorrecta de determinadas grafías. Entre los primeros, la omisión del acento ortográfico ha sido lo más habitual (*autobus, *arbol, *reirse, *television, *estrés, etc.). También ha habido casos de acentuación de palabras que no necesitan tilde (*doctór, *músical, *naríz, *karáte) y de escritura de la tilde sobre la vocal incorrecta (*fútból y *metropolís). Aparte de los frecuentes fallos de atildación, se han producido errores en la escritura de las siguientes grafías: *h* (*umor), *b/v* (*fievere, *cavalgar, *savana, *automovil), *g/j/gu* (*acojedor, *jugetas [por *agujetas*], *juergista), *s/z/x/c/qu* (*tocer y *toz [por *toser* y *tos*], *sirugías, *conección, *psiciátrico, *sonriza, *cansansio), las vibrantes *r/rr* (*torro [por *toro*], *guitara, diarea), la *ñ* (*montagna) y el dígrafo *ll* (*cuelo [por *cuello*], *pellos [por *pelo*]).

6.3.1.3. Unificación ortográfica

Sobre este aspecto, solo hemos registrado un único caso, referido a la palabra *kárate*, sobre el que las alumnas han proporcionado cuatro formas diferentes (*karte*, *carate*, *karáte* y *karate*). De las dos alternativas aceptadas por la RAE (*kárate* y *karate*), hemos optado por la primera, por ser la preferida por la Academia.

6.3.1.4. Unificación de variantes flexivas

Los casos más frecuentes han sido las variantes flexivas de género, seguidas de las de número y, por último, las flexiones verbales. Tanto en los casos de sustantivos escritos en género femenino (*enfermera*, *azafata*) como en número plural (*hijos*, *animales*, *árboles*, etc.) se ha optado por las formas no marcadas, es decir, en masculino y en singular, incluso en los casos de profesiones tradicionalmente asociadas a las mujeres. En cuanto a los verbos, siempre se ha empleado el infinitivo cuando las alumnas han proporcionado otra forma

(*volando, divertirme*). Asimismo, los verbos reflexivos que las estudiantes no han escrito como tales (*divertir, relajar, enamorar*) se han transcrito en la forma reflexiva del infinitivo. Un caso particular ocurre con el par *sentir/sentirse*, que tienen significados diferentes y aparecen en centros de interés distintos. En este caso, se han conservado ambas formas.

6.3.1.5. Unificación de derivados

Solo hemos registrado dos formas derivadas no lexicalizadas (**regordette* y *curita*), que, además, pertenecen a la misma informante, y que hemos sustituido por *gordo* y *cura* respectivamente. Aparte de estas, solo hay dos palabras más que pueden presentar más de una realización alomórfica. Una de ellas es *entusiástico* (frente a *entusiasta*), pero como nadie más la recoge, la hemos transcrito como la escribe la informante. La otra es *extravertido/extrovertido*, que presenta sendas realizaciones y que hemos optado por recoger la opción preferida por la Academia (*extravertido*).

6.3.1.6. Unificación de formas plenas y acortamientos

Los acortamientos sí son fenómenos más frecuentes entre la muestra, ya sea mediante siglas (*TV* y *ATS*), acrónimos (*renfe* y *sida*) o acortamientos propiamente dichos (*bici, moto* y *disco*). En el caso de las siglas, hemos desarrollado *TV* en su forma plena (*televisión*) y hemos mantenido la otra (*ATS*) sin cambio alguno. Por lo que se refiere a los acrónimos, todas las alumnas los han escrito en su forma canónica, excepto una, que ha escrito *sida* mediante la forma inglesa equivalente (*AIDS*). Por último, hemos transcrito la forma desarrollada de los acortamientos (*bicicleta, motocicleta* y *discoteca*).

6.3.1.7. Unificación de formas simples y sintagmáticas

El fenómeno más frecuente lo constituyen las estructuras oracionales, ya sean de carácter atributivo (*estar feliz, estar triste, estar enfadado, estar embarazada, estar de pie, ser feliz, ser tímido, ser amable, estar bien, estar mal*), transitivo (*leer un libro, escuchar música, escuchar la radio, tomar cerveza, hacer deporte*) o de movimiento (*salir con los amigos, ir al cine, ir en barco, ir en avión, ir en tren, ir al baño, ir a pie, etc.*).

En las construcciones atributivas hemos suprimido el verbo y solo hemos conservado el adjetivo (*feliz, triste, enfadado, embarazada, tímido, amable*), excepto las expresiones *estar bien* y *estar mal*, por un lado, que las hemos conservado así por el contenido semántico

específico que encierran de manera conjunta, que no es el mismo que cuando aparecen por separado y, por otro, *estar de pie*, que la hemos dejado en locución adverbial (*de pie*).

Con las construcciones transitivas hemos conservado tanto el verbo como el sintagma nominal pero como unidades independientes (*leer, libro, escuchar, música, radio, tomar, cerveza, hacer, deporte*). De modo análogo hemos procedido con las estructuras de movimiento, pues hemos transcrito como palabras aisladas tanto el verbo como el sustantivo del sintagma preposicional (*salir, amigo, ir, cine, barco, avión, tren, baño*), o todo el sintagma preposicional, como ha ocurrido con *ir a pie*, que se ha convertido en la locución adverbial *a pie*.

Por último, en aquellos casos en los que solo hemos documentado una forma compleja, la hemos mantenido intacta (*centro de salud, centro comercial, tiempo libre, buen tiempo, marea negra, subida del nivel del mar, madre naturaleza y puerta de embarque*). Casos especiales han sido la construcción preposicional *sin *consciencia*, que hemos simplificado en la unidad léxica *inconsciencia*, y el sintagma *pista de aviones*, que hemos reducido a *pista*, puesto que la informante ya había escrito previamente *avión*.

6.3.1.8. Las marcas comerciales

Las ocho expresiones de marcas comerciales que aparecen se refieren a realidades diferentes. Tres de ellas (*Aspirina, Lekadol y Nalgesin*) son medicamentos, dos son juegos (*Supermario y Scrabble*), una es un local de copas (*Klub MKNZ*), otra es la compañía nacional de ferrocarriles (*Renfe*) y la última (*Prestige*) es el nombre del aciago buque que causó una catástrofe medioambiental en Galicia por el vertido de petróleo. Siguiendo el criterio de Samper Padilla (1998) de conservar solo las unidades que estén lexicalizadas, solo hemos aceptado *aspirina, Scrabble y Renfe*, por lo extendidos que se encuentran estos términos. Por su parte, *Klub MKNZ* lo hemos trasladado a la versión española *club* (sin las siglas) y los otros dos medicamentos y el nombre del buque los hemos excluido debido a su carácter específico.

6.3.1.9. Corrección gráfica

Como señala Samper Hernández (2002), este tipo de errores no son comparables a los ortográficos, pues denotan deficiencias en el aprendizaje del vocabulario de distinta magnitud. Hemos observado distintos fenómenos, de los que los más numerosos han sido los cambios

vocálicos, sobre todo al final de la palabra (**cólica* [por *cólico*], **gripa* [por *gripe*], **aspirino* y **espirina* [por *aspirina*], **airopuerto* y **hambriente*). También hay monoptongaciones (**fibre* [por *fiebre*]), diptongaciones (**apartamento* [por *apartamento*]), aféresis (**stomago*, **trenar* [por *entrenar*], **anderismo* [por *senderismo*]), metátesis (**pardo* [por *prado*]) y paragoge (**haragano* [por *haragán*]). De particular interés son los errores cometidos por influencia del inglés: **hostel* (por *hostal*), **gymnastica* (por *gimnasia*) y **hurricano* (por *huracán*). Además de estas desviaciones lingüísticas fácilmente identificables, se dan otras más complejas en las que se combinan varios fenómenos fonológicos: **viejés* (por *vejez*), **visto* (por *visado*), **pastiles* (por *pastilla*) y **chicharachero* (por *dicharachero*). Formas especiales son **biciclar* y **escondidas*, que hemos transcrito como *bicicleta* y *escondite* respectivamente. El único término que hemos sido incapaces de reconocer ha sido *bondi*, que hemos eliminado de la lista.

6.3.1.10. Tratamiento de los extranjerismos

Para los extranjerismos hemos aplicado dos criterios. Uno de ellos ha consistido en mantener el término extranjero por estar aceptado por la RAE (*hobby* y *jet lag*), excepto *bus*, que a pesar de estar reconocido por la Academia lo hemos recogido como *autobús*. La otra opción ha sido cambiar la forma inglesa por la equivalente en español: *poker*>póquer, *bungalows*>bungaló, *autostop*>autoestop, *cinema*>cine, *tennis*>tenis, *world cup*>copa del mundo, *couchsurfing*>surf y *voleybol* (o *voleybal*)>voleibol. En este último caso también hemos documentado *balonvolea*, con lo cual contamos con el doblete *voleibol/balonvolea*.

6.3.1.11. Unificación de sintagmas

El fenómeno más recurrente ha sido el empleo de sintagmas nominales de diferentes estructuras: det.+Sust. (*los dedos, las piernas, la ciudad, el parque, los animales, la frente*, etc.), Sust.+Adj. (*pelo largo, pelo corto, pelo rubio, pelo rojo, piel roja, clima mediterráneo, clima tropical, clima atlántico, calentamiento global*, etc.) y Sust.+S.Prepos. (*dolor de cabeza, dolor de garganta, agencia de viajes*, etc.). En el primer caso siempre hemos suprimido el determinante y en los otros dos hemos dividido el sintagma en unidades independientes (*pelo, largo, corto, rubio, piel, rojo, clima, mediterráneo, tropical, atlántico, dolor, cabeza, garganta*, etc.), excepto en el caso de *pelo rojo*, que lo hemos simplificado en *pelirrojo*. Mención aparte merecen los sintagmas *agencia de viajes* y *calentamiento global*, ya que al

concurrir estos con las unidades simples *agencia* y *calentamiento*, hemos optado por conservar las últimas. También se dan varios casos en los que hemos transcrito tanto el sustantivo aislado como un sintagma asociado debido a que tienen significados diferentes (*cirugía/cirugía plástica, estrella/estrella fugaz, gafas/gafas de sol*).

6.3.1.12. Supresión de unidades alejadas semánticamente del CI

En general, no han sido muchos los términos que hemos tenido que excluir del listado definitivo por presentar significados incompatibles con su centro de interés. Desconocemos si esto se debe al conocimiento léxico por parte de las estudiantes, a la amplitud de los campos semánticos, que han posibilitado incluir términos muy diversos, o a la ayuda que han supuesto las subcategorías al ampliar los paradigmas significativos que han servido como estímulos léxicos.

No obstante, hemos tenido que eliminar alguna expresión de todos los centros de interés, excepto del CI 2 (Individuo: dimensión física). Del CI 4 (Ocio) y del CI 5 (Geografía y naturaleza) solo hemos descartado un término: *romántico* y *amor* respectivamente. Del CI 1 (Individuo: dimensión perceptiva) hemos suprimido tres palabras: *sol, charla* y *ojo*. Por último, el CI 3 (Salud e higiene) y el CI 6 (Viajes, alojamiento y transportes) son los centros en los que hemos excluido más unidades: del primero, siete elementos (*cuadro, decoración, flor, árbol, mujer, hombre y dinero*) y del segundo, ocho: (*bondi, viaje, novio, zapato, abrigo, sombrero, política y pensamiento*).

6.3.2. LOS INDICADORES DE LA COMPETENCIA LÉXICA DEL ESTUDIO DE DISPONIBILIDAD

Recordamos que este estudio ha constado de dos pruebas de disponibilidad. Una la hemos realizado al principio de nuestra investigación, y la otra, después de haber llevado a cabo los otros estudios. Hemos hecho esto con el objetivo de que los estudios funcionaran como intervención didáctica para comprobar si se producían diferencias en la segunda prueba de disponibilidad, que ha funcionado como posttest para medir la retención léxica. Por tal motivo, tres de los CI (2, 4 y 6) se corresponden con los corpus léxicos de los otros estudios, en los que se les han presentado nueve palabras meta en cada caso a las estudiantes. Estos CI los hemos considerado experimentales, porque hemos querido comprobar si las alumnas eran capaces de utilizar algunas de las palabras meta en la segunda prueba de disponibilidad. Los otros CI sobre los que no se ha trabajado han funcionado como CI de control.

Hechas estas aclaraciones, describimos brevemente la estructura de este apartado. Comenzaremos presentando los datos sobre las palabras que han proporcionado las alumnas en cada prueba (productividad léxica) y relacionaremos los resultados que hemos obtenido con los trabajos de Šifrar Kalan (2009 y 2012), que también ha investigado la disponibilidad léxica con alumnos eslovenos que están aprendiendo español. Después expondremos los datos sobre el índice de disponibilidad léxica individual y comprobaremos si se ha producido algún cambio en la segunda prueba como consecuencia de la intervención didáctica. A continuación, presentaremos los datos sobre los otros indicadores de la competencia léxica que hemos tenido en cuenta (la originalidad y la sofisticación), tras lo cual analizaremos las correlaciones entre los estilos de aprendizaje y todos los indicadores léxicos, para terminar con las relaciones entre estos y las variables controladas.

6.3.2.1. La productividad léxica

Por lo que respecta a la cantidad de palabras empleadas por las alumnas tanto en la primera prueba de disponibilidad (anexo 18) como en la segunda (anexo 19), en la tabla 6.3 se puede observar que disminuyen en todos los centros de interés en la segunda prueba, excepto en el CI 2. Con los vocablos sucede algo similar pues su número decrece en todos los centros de interés excepto en el 1 y el 2, en los que permanece igual. Esto pone de manifiesto que no existe ninguna diferencia entre los CI experimentales y de control, con lo cual la intervención didáctica no ejerce ninguna influencia sobre la disponibilidad léxica. Esto quizás pueda deberse a su brevedad o a lo superficial que ha sido.

Tabla 6.3. Cantidad de palabras y vocablos de cada centro de interés en las dos pruebas de disponibilidad

	CI 1		CI 2		CI 3		CI 4		CI 5		CI 6	
	Pal.	Voc.	Pal.	Voc.	Pal.	Voc.	Pal.	Voc.	Pal.	Voc.	Pal.	Voc.
Prueba 1	444	153	275	170	299	134	384	153	392	181	417	166
Prueba 2	382	133	301	170	264	128	341	149	359	149	348	153

En cuanto a la dimensión cualitativa del análisis, en la tabla 6.4 incluimos las diez primeras palabras de cada centro de interés de las dos pruebas de disponibilidad. Señalamos con color rojo aquellas unidades léxicas que aparecen en ambas pruebas. Asimismo, si las palabras en rojo están también en negrita y en cursiva significa que mantienen la misma

posición en ambos listados. Por último, la mayúscula significa que se trata de las palabras meta que hemos presentado durante la intervención didáctica.

Si comparamos los listados de la prueba 1 y de la prueba 2 de la tabla 6.4, observamos que se han producido fenómenos de diversa índole. En primer lugar, todos los centros de interés experimentan algún cambio en la configuración de sus diez primeras palabras, excepto el CI 2, que se mantiene exactamente igual, situación que resulta muy llamativa y para la que desconocemos si existe alguna causa específica o se debe a la casualidad. Después de este, el CI que menos varía es el 1, en el que coinciden el 90 % de sus lexías; le sigue el CI 3 con el 80 %; los restantes (CI 4, 5 y 6) presentan el mismo porcentaje de coincidencias (70 %). Estos altos niveles de congruencia ponen de manifiesto la escasa influencia que tiene el paso del tiempo en la disponibilidad léxica, pues después de haber transcurrido un mes entre cada prueba, solo constatamos pequeñas variaciones, que serían de tres tipos: (a) cambios en la prelación de las unidades léxicas, (b) desaparición y aparición de unidades y (c) incorporación de palabras meta.

Tabla 6.4. Listado de las 10 palabras más disponibles de cada centro de interés en las dos pruebas de disponibilidad

1. Individuo: dimensión física		2. Individuo: dimensión perceptiva		3. Salud e higiene	
Prueba 1	Prueba 2	Prueba 1	Prueba 2	Prueba 1	Prueba 2
mano	cabeza	<i>alegre</i>	<i>alegre</i>	hospital	dolor
ojo	pierna	<i>tímido</i>	<i>tímido</i>	dolor	hospital
cabeza	mano	<i>feliz</i>	<i>feliz</i>	fiebre	cabeza
pierna	ojo	<i>amable</i>	<i>amable</i>	doctor	médico
pelo	dedo	<i>amor</i>	<i>amor</i>	cabeza	fiebre
dedo	alto	<i>triste</i>	<i>triste</i>	cáncer	tos
<i>gordo</i>	<i>gordo</i>	<i>bueno</i>	<i>bueno</i>	tos	cáncer
alto	labio	<i>amigo</i>	<i>amigo</i>	médico	pastilla
labio	bajo	<i>perezoso</i>	<i>perezoso</i>	pastilla	sangre
bajo	correr	<i>emoción</i>	<i>emoción</i>	doler	sano
4. Ocio		5. Geografía y naturaleza		6. Viajes, alojamiento y transportes	
Prueba 1	Prueba 2	Prueba 1	Prueba 2	Prueba 1	Prueba 2
<i>fútbol</i>	<i>fútbol</i>	río	planeta	<i>avión</i>	<i>avión</i>
correr	baloncesto	animal	estrella	<i>tren</i>	<i>tren</i>
baloncesto	amigo	montaña	mar	hotel	coche
leer	música	mar	bosque	coche	hotel
amigo	FOROFO	planeta	sol	<i>autobús</i>	<i>autobús</i>
cine	correr	flor	ciudad	bicicleta	MACUTO
nadar	televisión	sol	montaña	apartamento	bicicleta
música	cine	estrella	río	<i>España</i>	<i>España</i>
libro	leer	lluvia	clima	mar	viajar
bailar	museo	<i>ciudad</i>	tierra	barco	PEAJE

En cuanto al cambio en el orden de las palabras, los CI 3 y 5 son los que más se ven afectados, ya que ninguno de sus términos conserva en la prueba 2 la misma posición que tenía en la primera prueba. Tras estos, el CI 1 y 4 solo mantienen una lexía en el mismo lugar, mientras que el 6 conserva cuatro palabras en el mismo puesto y el 2, todas. Constatamos, pues, bastantes modificaciones en este sentido. Por su parte, la sustitución de unas palabras por otras en las listas no es un fenómeno muy marcado, pues en la mitad de los centros de interés (4, 5 y 6) se produce un 30 % de cambios en este sentido, que es la proporción más alta, ya que en los CI 3 y 1 esto solamente ocurre en un 20 % y 10 % respectivamente, mientras que en el CI 2 no existe ningún cambio. Por último, se ha incorporado alguna de las palabras meta que se presentaron durante la intervención didáctica en dos centros de interés. En concreto, se trata del CI 6 (*Viajes, transportes y alojamiento*), en el que aparecen *macuto* y *peaje*, y el CI 4 (*Ocio*), al que se incorpora *forofo*.

De estos datos podemos extraer dos conclusiones acerca de las implicaciones del paso del tiempo y de la intervención didáctica en la disponibilidad. Sobre el tiempo, hemos constatado que no afecta de modo muy significativo a la configuración de los listados, pues se conserva un gran porcentaje de lexías en la segunda prueba; no obstante, sí afecta bastante al orden de las unidades léxicas. Por lo que respecta a la intervención didáctica, constatamos que una enseñanza explícita del vocabulario puede introducir cambios en la configuración de la disponibilidad léxica, ya que cuando las palabras meta aparecen en la segunda prueba en las primeras posiciones de la lista, se las está haciendo pasar de unidades poco frecuentes a unidades muy disponibles.

Por último, vamos a comparar dos de nuestros listados (4. *Ocio* y 6. *Viajes, alojamiento y transportes*) con otros dos similares de los trabajos de Šifrar Kalan (2009 y 2012): 07. *Medios de transporte* y 09. *Juegos y distracciones*. Aunque no son centros de interés idénticos, presentan lazos muy estrechos, como se puede observar en las relaciones existentes que exponemos en la tabla 6.5.

Tabla 6.5. Comparación entre las 10 palabras más disponibles de Šifrar Kalan (2009 y 2012) y nuestro estudio

Šifrar Kalan (2009)	Šifrar Kalan (2012)	Domínguez Pelegrín		
09. Juegos y distracciones		4. Ocio		
		Prueba 1	Prueba 2	
<i>fútbol</i>	<i>fútbol</i>	<i>fútbol</i>	<i>fútbol</i>	
<i>baloncesto</i>	baloncesto	correr	<i>baloncesto</i>	
música	música	baloncesto	amigo	
jugar	televisión	leer	música	
nadar	<i>amigo</i>	<i>amigo</i>	forofo	
televisión	jugar	cine	correr	
cine	deporte	nadar	televisión	
tenis	nadar	música	cine	
deporte	cine	libro	leer	
voleibol	tenis	bailar	museo	
07. Medios de transporte		6. Viajes, alojamiento y transportes		
coche	coche	avión	avión	
bicicleta	autobús	tren	tren	
autobús	bicicleta	hotel	coche	
avión	tren	coche	hotel	
tren	avión	autobús	autobús	
pie	barco	bicicleta	macuto	
barco	pie	apartamento	bicicleta	
motocicleta	motocicleta	España	España	
taxi	taxi	mar	viajar	
caballo	metro	barco	peaje	
Coincidencias	Domínguez Pelegrín			
	4. Ocio		6. Viajes, alojamiento y transportes	
	Prueba 1	Prueba 2	Prueba 1	Prueba 2
Šifrar Kalan (2009)	40%	50%	60%	50%
Šifrar Kalan (2012)	60%	60%	60%	50%

Si nos fijamos en la parte inferior de la tabla 6.5, en la que mostramos el porcentaje de coincidencias entre los trabajos de Šifrar Kalan (2009 y 2012) y nuestro estudio, estas se sitúan entre el 40 % y el 60 %, con lo cual existen bastantes similitudes entre los resultados de estas tres investigaciones. En lo que se refiere a lexías concretas, los centros de interés Juegos y distracciones (Šifrar Kalan) y Ocio (en nuestro estudio) son los únicos en los que se repiten las posiciones de algunos términos. Esto ocurre con la palabra *fútbol*, que es la primera en todos los estudios de referencia; *baloncesto* ocupa la segunda posición en Šifrar Kalan (2009) y en nuestra prueba 2, y *amigo* comparte el quinto lugar en Šifrar Kalan (2012) y en nuestra prueba 1. Atribuimos la falta de coincidencias en los otros centros de interés (07. Medios de transporte y 6. Viajes, alojamiento y transportes) al hecho de que difieren semánticamente más entre sí.

Con esto quedaría constancia de que la disponibilidad léxica no experimenta cambios sustanciales debidos a las características de la muestra ni de los centros de interés. En relación al primer aspecto, el hecho de que el perfil de los informantes de los trabajos de Šifrar Kalan no coincida exactamente con el nuestro no implica notables diferencias. Esto también ocurre con los centros de interés, que a pesar de no coincidir en el archilexema que les da nombre no impide que los informantes perciban las mismas relaciones semánticas que les llevan a producir listados tan semejantes.

6.3.2.2. La disponibilidad léxica

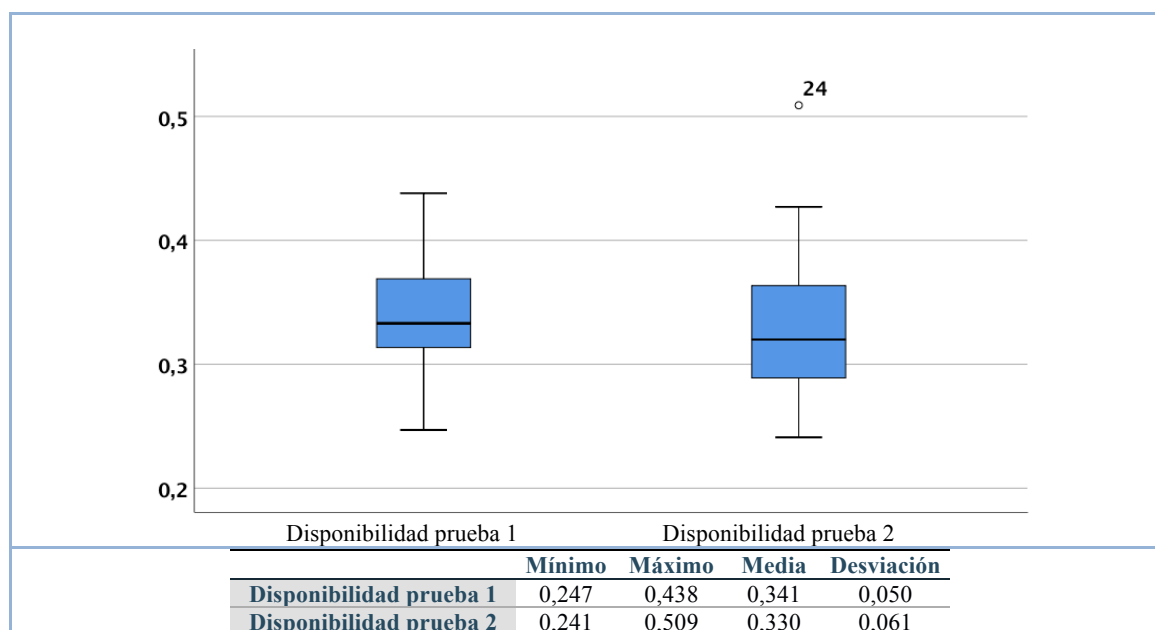
En la tabla 6.6 mostramos los índices de disponibilidad léxica individual (IDI) de cada informante correspondientes a cada centro de interés, así como el índice global, que es el resultado de la suma de todos los anteriores. La información expuesta en la tabla es la síntesis final elaborada mediante la aplicación de la fórmula de López Chávez y Strassburger Frías (1991) a partir de las lexías producidas por las estudiantes (anexos 18 y 19) y del cálculo del índice de disponibilidad de cada una de las unidades léxicas en la prueba 1 (anexo 20) y en la prueba 2 (anexo 21).

Tabla 6.6. Índices de disponibilidad léxica individual

	CI 1		CI 2		CI 3		CI 4		CI 5		CI 6		TOTAL	
	Prueba 1	Prueba 2	Prueba 1	Prueba 2	Prueba 1	Prueba 2	Prueba 1	Prueba 2	Prueba 1	Prueba 2	Prueba 1	Prueba 2	Prueba 1	Prueba 2
INF 1	0,102	0,109	0,022	0,013	0,059	0,027	0,05	0,048	0,037	0,036	0,043	0,022	0,313	0,255
INF 2	0,13	0,057	0,021	0,024	0,008	0,038	0,038	0,065	0,035	0,046	0,094	0,081	0,326	0,311
INF 3	0,065	0,069	0,009	0,014	0,066	0,061	0,04	0,03	0,046	0,051	0,086	0,076	0,312	0,301
INF 4	0,115	0,095	0,023	0,028	0,043	0,058	0,059	0,067	0,046	0,063	0,067	0,088	0,353	0,399
INF 5	0,07	0,033	0,03	0,036	0,03	0,062	0,06	0,048	0,063	0,028	0,108	0,058	0,361	0,265
INF 6	0,084	0,098	0,026	0,039	0,043	0,048	0,043	0,041	0,03	0,014	0,102	0,052	0,328	0,292
INF 7	0,102	0,091	0,035	0,036	0,048	0,067	0,05	0,079	0,083	0,065	0,097	0,051	0,415	0,389
INF 8	0,081	0,027	0,012	0,023	0,063	0,035	0,039	0,047	0,075	0,032	0,076	0,112	0,346	0,276
INF 9	0,079	0,076	0,017	0,030	0,038	0,049	0,039	0,03	0,037	0,042	0,042	0,014	0,252	0,241
INF 10	0,1	0,022	0,019	0,039	0,035	0,054	0,023	0,06	0,069	0,046	0,068	0,086	0,314	0,307
INF 11	0,08	0,077	0,026	0,020	0,04	0,061	0,058	0,075	0,047	0,048	0,1	0,079	0,351	0,360
INF 12	0,12	0,125	0,038	0,026	0,043	0,044	0,058	0,055	0,039	0,03	0,06	0,096	0,358	0,376
INF 13	0,112	0,046	0,025	0,022	0,059	0,059	0,048	0,022	0,063	0,019	0,114	0,079	0,421	0,247
INF 14	0,101	0,078	0,015	0,029	0,046	0,051	0,047	0,07	0,053	0,063	0,071	0,072	0,333	0,363
INF 15	0,074	0,085	0,022	0,012	0,057	0,032	0,034	0,036	0,021	0,055	0,06	0,078	0,268	0,298
INF 16	0,084	0,1	0,018	0,010	0,042	0,064	0,045	0,066	0,026	0,022	0,083	0,101	0,298	0,363
INF 17	0,092	0,095	0,02	0,020	0,027	0,042	0,016	0,048	0,034	0,018	0,058	0,067	0,247	0,290
INF 18	0,069	0,092	0,024	0,037	0,025	0,039	0,063	0,029	0,05	0,049	0,095	0,078	0,326	0,324
INF 19	0,114	0,08	0,037	0,050	0,029	0,022	0,063	0,04	0,038	0,044	0,042	0,086	0,323	0,322
INF 20	0,098	0,097	0,037	0,036	0,052	0,038	0,066	0,059	0,061	0,066	0,124	0,098	0,438	0,394
INF 21	0,103	0,092	0,018	0,042	0,037	0,023	0,04	0,051	0,074	0,029	0,103	0,043	0,375	0,280
INF 22	0,081	0,111	0,03	0,041	0,049	0,073	0,062	0,056	0,064	0,051	0,11	0,095	0,396	0,427
INF 23	0,111	0,075	0,023	0,038	0,052	0,061	0,036	0,047	0,037	0,032	0,104	0,035	0,363	0,288
INF 24	0,104	0,13	0,011	0,041	0,049	0,074	0,051	0,077	0,055	0,062	0,134	0,125	0,404	0,509
INF 25	0,078	0,102	0,031	0,019	0,042	0,044	0,036	0,046	0,04	0,037	0,087	0,108	0,314	0,356
INF 26	0,1	0,1	0,027	0,025	0,05	0,039	0,057	0,076	0,049	0,032	0,117	0,092	0,400	0,364
INF 27	0,07	0,082	0,021	0,034	0,022	0,046	0,055	0,054	0,041	0,046	0,075	0,058	0,284	0,320

Para poder interpretar más fácilmente estos datos, proporcionamos en la figura 6.15 los estadísticos descriptivos y una gráfica de cajas del IDI de cada prueba. Como se desprende de la casi total simetría de las cajas, apenas se han producido modificaciones en los datos de disponibilidad anteriores y posteriores a la intervención didáctica.

Figura 6.15. Estadísticos descriptivos y gráfica de cajas del IDI de las pruebas 1 y 2 de disponibilidad

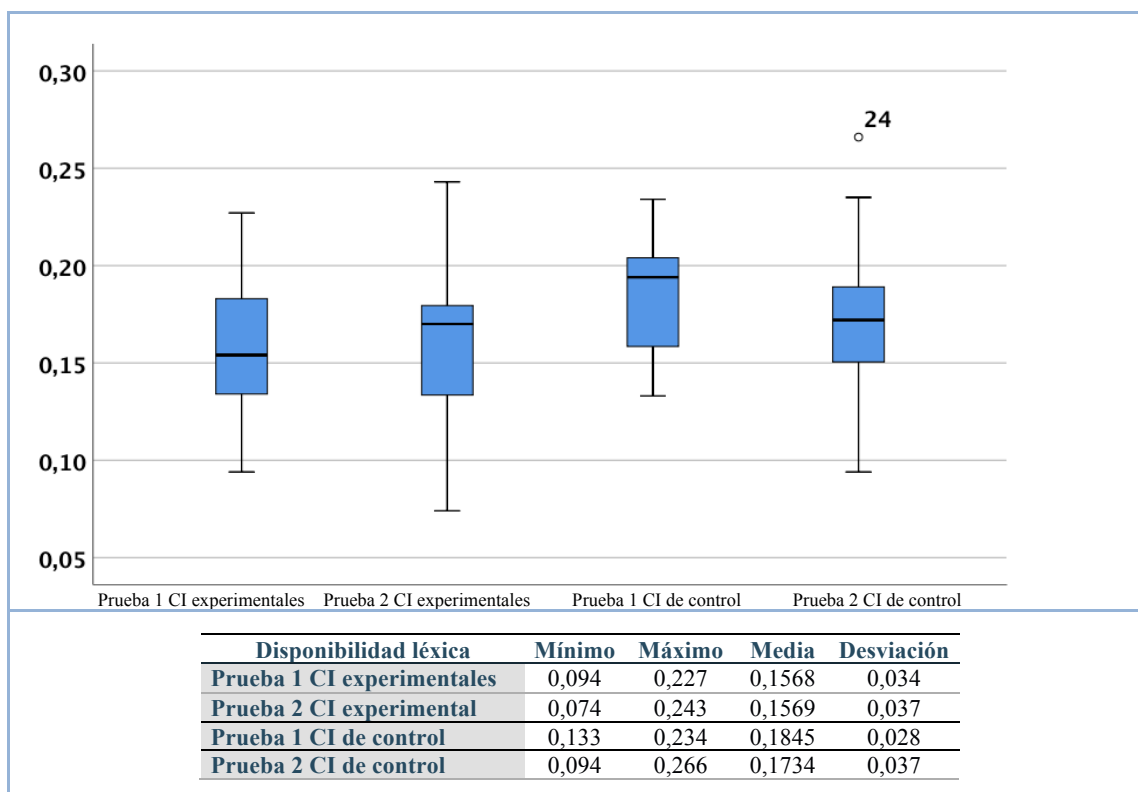


El índice más bajo prácticamente no cambia mientras que el más alto aumenta como consecuencia de la actuación de la informante 24, que presenta un valor alejado de la tendencia del resto del grupo; de no ser por esta estudiante, el valor máximo de disponibilidad léxica de la muestra sería inferior en el postest (de hecho, la puntuación media es ligeramente inferior). También es casi imperceptible el cambio que hay en la desviación estándar, cuyo aumento puede deberse a la actuación del segundo cuartil de la muestra, debido a que sus valores más bajos de disponibilidad han disminuido.

Una primera interpretación que podemos hacer de estos datos es que la intervención didáctica no ha tenido ningún efecto en la disponibilidad léxica, pues los valores no han mejorado en la segunda prueba. En sentido estricto, han empeorado debido al descenso tanto de la puntuación mínima como de la media; no obstante, como se trata de valores muy pequeños, consideraremos que no se han producido cambios significativos. Una posible explicación de esto puede ser que la intervención didáctica haya sido de poco calado debido a

su corta duración y al reducido número de actividades realizadas y que, en cambio, cabría esperar mejoras considerables en la disponibilidad si dicha intervención fuera más prolongada en el tiempo o, aun teniendo la misma duración, estuviera constituida por más ejercicios.

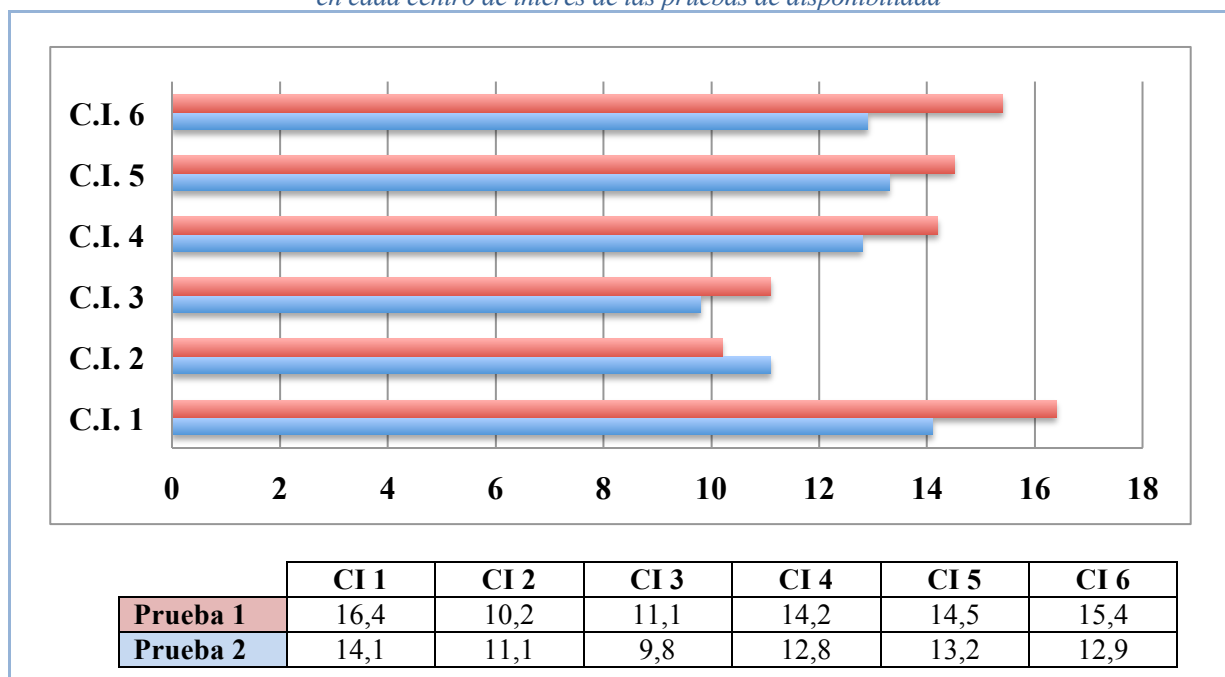
Figura 6.16. Estadísticos descriptivos y gráfica de cajas del IDI de los CI experimentales y de control



Sin embargo, este escenario cambia cuando comparamos los centros de interés 2, 4 y 6, con los que sí se ha trabajado durante la intervención y que denominaremos *experimentales*, con los otros tres (CI 1, CI 3 y CI 5) con los que no se ha realizado ninguna actividad (que denominaremos *control*). Aunque los cambios son muy pequeños, en la figura 6.16 podemos comprobar las diferencias que se producen entre las dos cajas de la izquierda (centros de interés experimentales) y las de la derecha (centros de interés de control). En el primer caso, vemos cómo se mantiene la puntuación media en la segunda prueba, mientras que desciende en los centros de interés de control. Asimismo, el valor máximo también aumenta en la segunda prueba de los centros de interés experimentales y se mantiene igual en los centros de control (si excluimos a la informante 24). Por tanto, podemos afirmar que las estudiantes mejoran sus índices de disponibilidad léxica en los centros de interés en los que se ha llevado a cabo la intervención didáctica. Es cierto que se trata de una

mejora muy leve, pero probablemente podría ser mayor si la intervención didáctica durase más o fuera más intensiva, como hemos indicado antes.

Figura 6.17. Media de vocablos empleados por las estudiantes en cada centro de interés de las pruebas de disponibilidad



A pesar de la mejora que acabamos de indicar en los centros de interés experimentales, esta no se produce en la media de vocablos que cada alumna emplea, pues como se muestra en la figura 6.17, solo hay un centro de interés (CI 2) en el que aumenta el índice de disponibilidad léxica en la segunda prueba. El descenso que se produce en todos los demás pondría de manifiesto que la intervención didáctica no tiene ningún impacto significativo en el número de vocablos producidos por cada estudiante. Otra posible explicación de estos datos puede ser la incidencia del efecto de la fatiga experimental¹⁶⁸ (Crismán Pérez, 2016, p. 55), no solo porque las alumnas han repetido la misma prueba de disponibilidad, sino porque previamente ya han realizado otras pruebas para los distintos estudios.

Compararemos ahora estos datos con los de dos investigaciones similares (Šifrar Kalan, 2009 y 2012) llevadas a cabo con alumnos eslovenos que están aprendiendo español

¹⁶⁸ La fatiga experimental implica que el sujeto que participa en una investigación puede estar expuesto al cansancio si necesita dedicarle mucho tiempo o esfuerzo a una tarea o si esta le resulta repetitiva. Cuando esto ocurre, su comportamiento se ve modificado en relación a un contexto exento de fatiga.

como lengua extranjera. En su primer estudio, Šifrar Kalan (2009) trabaja con una muestra (N=100) de alumnos preuniversitarios, mientras que en el segundo (2012), la mitad de sus informantes son preuniversitarios (n=100) y la otra mitad son alumnos de Filología Hispánica de la Universidad de Liubliana (n=100). En ambos trabajos analiza once centros de interés, de los que dos de ellos (07. *Medios de transporte* y 09. *Juegos y distracciones*) se corresponderían con otros dos nuestros (6. *Viajes, alojamiento y transportes* y 4. *Ocio*).

Si comparamos la media de vocablos utilizados por los estudiantes en cada uno de estos centros de interés de las respectivas investigaciones (tabla 6.7), observaremos que la muestra de nuestro estudio es la que obtiene los valores más altos, excepto en la prueba 2 del CI 5. A pesar de esto, si tenemos en cuenta que el tiempo de respuesta con el que contaban nuestras estudiantes era inferior (un minuto y medio frente a los dos minutos de los estudios de Šifrar Kalan), podemos concluir que el índice de disponibilidad léxica de nuestra muestra es mejor. Esto se debe a que nuestras informantes son exclusivamente universitarias, a diferencia de lo que ocurre con los trabajos de Šifrar Kalan: preuniversitarios (2009) y mezcla de preuniversitarios y universitarios (2012).

Tabla 6.7. Comparación de la media de vocablos por informante de nuestro estudio con Šifrar Kalan

Centros de interés	Šifrar Kalan (2009)	Šifrar Kalan (2012)	Domínguez Pelegrín
07. Medios de transporte	10,8	11,5	15,4 (prueba 1)
6. Viajes, alojamiento y transportes			12,9 (prueba 2)
09. Juegos y distracciones	14,01	13,9	14,5 (prueba 1)
4. Ocio			13,3 (prueba 2)

A la vista de todo lo expuesto, no podemos atribuir a la intervención didáctica las variaciones experimentadas en la disponibilidad léxica individual. Aunque el IDI mejora cuando contrastamos los centros de interés experimentales y de control, lo hace de modo casi imperceptible. Además, dicha mejora (aunque mínima) no está presente al comparar los resultados de todos los centros de interés en la prueba 1 y en la prueba 2, en cuyo caso hemos comprobado que no hay evolución.

Por último, la media de vocablos utilizados por las alumnas disminuye en la segunda prueba. Ante la evidencia de que el IDI no ha mejorado tras la intervención didáctica, proponemos varias explicaciones posibles: (a) la intervención didáctica ha sido insuficiente

para el cambio esperado, (b) la disponibilidad léxica es poco permeable a acciones didácticas a corto plazo o (c) existen otros factores más influyentes en la disponibilidad que una intervención didáctica (como los estilos de aprendizaje, por ejemplo). Ninguna de estas explicaciones excluye a las demás, pero debido a las características de nuestro estudio solo podremos aportar evidencias sobre la última, que expondremos más adelante; las restantes quedarían pendientes de ser investigadas.

6.3.2.3. La originalidad léxica

En esta sección presentaremos primero los datos de originalidad léxica (OriLex) de cada prueba por separado. A continuación realizaremos un análisis comparativo entre las dos con la finalidad de comprobar si la intervención didáctica ha ejercido algún tipo de influencia. En dicha comparación nos centraremos en las posibles diferencias existentes entre los centros de interés experimentales y de control. Con ello esperamos constatar que el índice OriLex será inferior en los primeros centros, ya que en este caso las participantes han sido expuestas al mismo corpus léxico, que se les ha pedido que utilicen en la segunda prueba de disponibilidad. Debido a esto, esperamos encontrar más coincidencias léxicas en los centros de interés experimentales.

Tanto en la tabla 6.8 como en la tabla 6.9 exponemos en columnas sombreadas la cantidad total de vocablos que emplea cada informante por centro de interés, y en las columnas en blanco, las palabras que utiliza de forma exclusiva. Al aplicar la fórmula correspondiente (cfr. *infra* § 5.6.3.4) obtenemos el índice de originalidad léxica (expresado porcentualmente en la última columna).

Como se desprende de los datos de la tabla 6.8, la originalidad léxica de la primera prueba presenta una gran variedad ($\sigma=9,2$), que se mueve entre el valor mínimo de la informante 12 (9,6 %) y el máximo de la informante 14 (50 %), que se aleja mucho de la tendencia generalizada de la muestra, cuya media está en el 24,5 %. Así pues, según este porcentaje, la mayoría de las estudiantes emplea de manera exclusiva en torno a una cuarta parte de las léxias que escriben en sus listas de disponibilidad.

Tabla 6.8. Índice de originalidad léxica (OriLex) de la primera prueba de disponibilidad

INF	CI 1	CI 2	CI 3	CI 4	CI 5	CI 6	Palabras totales	Palabras exclusivas	OriLex (%)						
1	15	3	9	1	12	5	15	7	13	6	14	4	78	26	33,3
2	19	0	13	3	5	3	10	1	14	5	11	0	72	12	16,7
3	12	2	6	1	14	5	14	5	17	5	17	5	80	23	28,8
4	20	3	13	9	14	3	19	6	16	6	22	4	104	31	29,8
5	17	1	10	5	9	2	13	2	16	2	15	1	80	13	16,3
6	13	0	7	0	8	1	7	1	13	3	13	3	61	8	13,1
7	17	2	16	7	15	3	18	4	24	8	25	9	115	33	28,7
8	21	9	14	9	17	0	18	5	19	4	19	8	108	35	32,4
9	17	8	10	2	8	1	16	3	12	6	10	2	73	22	30,1
10	20	6	10	6	11	2	15	4	15	6	15	4	86	28	32,6
11	14	3	13	8	10	2	17	3	16	1	15	2	85	19	22,4
12	16	1	10	2	9	1	12	1	12	1	14	1	73	7	9,6
13	17	4	6	2	11	4	11	2	16	4	18	2	79	18	22,8
14	19	9	10	8	15	7	19	9	21	10	24	11	108	54	50,0
15	15	0	14	9	15	3	15	6	10	3	14	5	83	26	31,3
16	18	3	6	1	14	7	14	2	15	9	15	7	82	29	35,4
17	11	0	5	1	8	4	5	0	10	1	7	1	46	7	15,2
18	13	0	13	6	8	2	14	3	19	6	12	2	79	19	24,1
19	20	3	10	4	12	2	14	2	8	3	19	5	83	19	22,9
20	18	2	10	2	12	0	16	1	14	2	14	4	84	11	13,1
21	19	2	8	6	11	2	12	2	17	3	14	1	81	16	19,8
22	16	2	13	8	12	2	15	3	15	2	13	0	84	17	20,2
23	15	2	7	4	12	3	17	4	10	1	13	3	74	17	23,0
24	20	4	8	2	12	3	19	0	16	3	22	4	97	16	16,5
25	10	0	10	5	9	2	12	3	14	6	19	6	74	22	29,7
26	15	6	14	5	8	2	15	5	13	5	16	4	81	27	33,3
27	17	1	10	4	8	1	12	1	7	0	7	0	61	7	11,5

Si comparamos estos datos con los de la tabla 6.9, en la que se muestra el índice de originalidad léxica de la segunda prueba, observamos que tanto el valor mínimo como el máximo de OriLex han descendido. Así, en el primer caso ha pasado del 9,6 % al 7,1 % (INF 6) y en el segundo baja del 50 % al 39,4 % (INF 10). En principio, estos porcentajes confirmarían la tendencia que esperábamos de que la originalidad léxica disminuiría en la segunda prueba. Sin embargo, si calculamos la puntuación media (25,6 %) comprobamos que esta aumenta en un punto en relación a la primera prueba, con lo cual el descenso de las puntuaciones mínima y máxima no se traslada al resto de la muestra, que parece presentar una mejor originalidad léxica tras la intervención didáctica. Si a esto añadimos el hecho de que la desviación estándar ($\sigma=9,8$) apenas aumenta, lo que parece producirse es una mejora de la originalidad (aunque leve) de carácter homogéneo entre todos los miembros de la muestra después de la intervención didáctica.

Según estos datos, pues, obtendríamos el efecto contrario al esperado, es decir, la originalidad léxica aumentaría después de una intervención didáctica en la que se les presenta a las alumnas un léxico común para que lo utilicen, en la medida en que lo recuerden, en la segunda prueba de disponibilidad léxica. Parece, por tanto, que lejos de repetir las nuevas lexías que han aprendido, cada alumna ha aportado más unidades de forma exclusiva que en la primera prueba. Sin embargo, conviene que analicemos toda la información disponible desde otra perspectiva para comprobar si esto es lo que ha sucedido realmente.

Tabla 6.9. Índice de originalidad léxica (OriLex) de la segunda prueba de disponibilidad

INF	C.I. 1		C.I. 2		C.I. 3		C.I. 4		C.I. 5		C.I. 6		Palabras totales	Palabras exclusivas	OriLex (%)
1	18	2	4	0	9	1	8	2	12	3	12	4	63	12	19,0
2	13	2	11	7	6	2	15	1	11	1	11	2	67	15	22,4
3	15	6	12	5	14	7	10	2	17	6	12	5	80	31	38,8
4	17	3	11	7	12	4	13	2	16	4	24	9	93	29	31,2
5	7	2	6	1	9	2	5	0	13	1	4	0	44	6	13,6
6	9	0	6	0	5	1	9	1	9	1	4	0	42	3	7,1
7	21	7	24	12	10	5	23	7	22	9	15	5	115	45	39,1
8	11	1	12	6	9	5	15	7	10	3	16	4	73	26	35,6
9	8	1	7	2	8	1	10	3	9	1	6	3	48	11	22,9
10	8	3	10	6	10	3	13	5	13	5	12	4	66	26	39,4
11	17	3	13	6	10	2	10	5	16	4	12	5	78	25	32,1
12	17	2	7	2	9	3	12	2	12	1	16	6	73	16	21,9
13	9	4	9	3	8	3	9	3	11	4	17	7	63	24	38,1
14	20	6	14	5	20	12	16	6	18	6	19	7	107	42	39,3
15	15	5	11	7	8	1	15	6	11	1	12	6	72	26	36,1
16	15	2	11	6	12	5	11	2	14	7	20	6	83	28	33,7
17	9	0	6	1	6	1	11	1	6	1	5	1	43	5	11,6
18	10	1	16	5	11	4	10	2	12	3	9	2	68	17	25,0
19	15	1	16	0	13	5	11	4	12	4	16	4	83	18	21,7
20	13	1	12	3	7	0	15	2	22	3	14	1	83	10	12,0
21	13	1	9	2	9	3	7	1	11	5	9	1	58	13	22,4
22	19	0	12	4	11	3	14	4	15	1	13	2	84	14	16,7
23	10	0	9	2	8	2	5	2	10	1	9	2	51	9	17,6
24	26	3	15	3	13	2	23	7	20	2	21	5	118	22	18,6
25	12	0	10	6	9	4	21	9	13	3	17	4	82	26	31,7
26	19	2	15	6	11	6	16	4	14	4	16	2	91	24	26,4
27	16	2	13	3	7	1	14	4	10	1	7	1	67	12	17,9

En este sentido, en la tabla 6.10 mostramos la diferencia que hay entre el número de palabras totales y exclusivas empleadas por cada estudiante en cada prueba. En rojo indicamos el resultado negativo, es decir, aquellos casos en los que la cantidad de palabras es menor en la segunda que en la primera prueba. Según esto, comprobamos que la mayoría de la muestra (n=17 [63 %]) aporta menos unidades léxicas en exclusiva en la segunda prueba; sin embargo,

¿por qué la OriLex no solo no disminuye sino que aumenta ligeramente con respecto a la primera prueba? La respuesta es bien sencilla y se encuentra en la diferencia de palabras totales que hay entre las dos pruebas de disponibilidad, en función de lo cual constatamos que solo cuatro alumnas (14, 8%) aumentan el número de palabras en la segunda prueba; el resto, o se mantiene como en la primera (18, 5%) o utiliza menos palabras (66,7 %). Es decir, dos tercios de la muestra reduce la cantidad de palabras que aportan en la segunda prueba de disponibilidad, de modo que esto anula los efectos que pueda tener en la originalidad léxica la reducción de palabras exclusivas, ya que se hace de manera prácticamente proporcional: emplean menos palabras exclusivas porque también utilizan menos palabras en total. En cambio, si hubieran mantenido la misma cantidad de palabras totales, pero hubieran reducido el número de palabras exclusivas, sí se habrían notado los efectos sobre la OriLex, que habría disminuido en la segunda prueba.

Tabla 6.10. Diferencia entre las palabras totales y exclusivas de las pruebas de disponibilidad

INF	Prueba 1		Prueba 2		Diferencia	
	Palabras totales	Palabras exclusivas	Palabras totales	Palabras exclusivas	Palabras totales	Palabras exclusivas
1	78	26	63	12	-15	-14
2	72	12	67	15	-5	3
3	80	23	80	31	0	8
4	104	31	93	29	-11	-2
5	80	13	44	6	-36	-7
6	61	8	42	3	-19	-5
7	115	33	115	45	0	12
8	108	35	73	26	-35	-9
9	73	22	48	11	-25	-11
10	86	28	66	26	-20	-2
11	85	19	78	25	-7	6
12	73	7	73	16	0	9
13	79	18	63	24	-16	6
14	108	54	107	42	-1	-12
15	83	26	72	26	-11	0
16	82	29	83	28	1	-1
17	46	7	43	5	-3	-2
18	79	19	68	17	-11	-2
19	83	19	83	18	0	-1
20	84	11	83	10	-1	-1
21	81	16	58	13	-23	-3
22	84	17	84	14	0	-3
23	74	17	51	9	-23	-8
24	97	16	118	22	21	6
25	74	22	82	26	8	4
26	81	27	91	24	10	-3
27	61	7	67	12	6	5

En definitiva, no podemos afirmar que la originalidad léxica decrece después de la intervención didáctica a pesar de que las alumnas emplean menos palabras exclusivas, ya que también utilizan menos palabras en general. De modo que la originalidad léxica es consecuencia de un descenso en la productividad léxica por parte de las estudiantes. Por el momento, desconocemos a qué puede deberse este fenómeno, aunque cabe la posibilidad de que también sea consecuencia del efecto de la fatiga experimental.

Tabla 6.11. Índices de OriLex de los CI experimentales y de control y estadísticos descriptivos

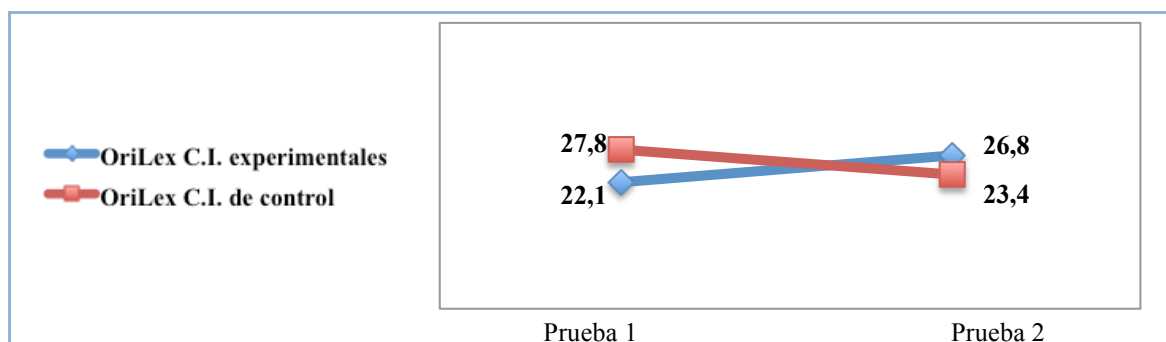
INF	OriLex CI experimentales		OriLex CI de control	
	Prueba 1	Prueba 2	Prueba 1	Prueba 2
1	29,1	33,6	46,8	25,2
2	0,3	18,9	36,3	9,6
3	29,9	42,3	29,9	36,2
4	19,2	38,3	37,9	25,5
5	7,3	0,2	12,8	8,2
6	23,2	0,1	23,2	11,3
7	36,7	34,1	33,7	41,7
8	43,0	26,0	21,5	30,6
9	20,4	50,6	50,6	11,4
10	27,5	34,3	40,5	39,1
11	14,1	42,6	6,7	25,4
12	7,4	38,0	8,5	8,8
13	11,6	41,8	25,6	37,2
14	47,1	37,6	48,6	34,2
15	36,8	51,0	30,2	9,5
16	47,0	30,7	60,7	50,6
17	14,5	20,3	10,5	16,8
18	17,3	22,7	31,8	25,5
19	26,9	25,4	37,8	33,8
20	28,8	7,5	14,4	13,7
21	8,1	11,5	17,9	45,9
22	0,8	16,0	13,6	6,9
23	23,9	22,8	10,4	10,3
24	18,4	24,3	19,2	10,3
25	32,3	24,6	43,1	23,5
26	25,7	13,2	39,1	29,2
27	0,5	14,8	0,2	10,3

Originalidad léxica	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Prueba 1 CI experimentales	0,3	47,1	22,1	13,5
Prueba 2 CI experimentales	0,1	51	26,8	14
Prueba 1 CI de control	0,2	60,7	27,8	15,5
Prueba 2 CI de control	6,9	50,6	23,4	13,2

No podemos pasar por alto que los datos que hemos analizado hasta aquí sobre la originalidad corresponden a todos los centros de interés. Vamos a comprobar ahora qué ocurre con los de carácter experimental, a los que atribuimos presumiblemente una disminución de la OriLex en comparación con los otros por el motivo que hemos mencionado antes. Para ello, mostramos en la tabla 6.11 los índices de originalidad léxica por separado de los centros de interés experimentales (CI 2, CI 4 y CI 6) y de control (CI 1, CI 3 y CI 5) y los estadísticos descriptivos asociados.

Como podemos apreciar en la tabla 6.11, la OriLex media en la primera prueba de los centros de interés experimentales (22,1 %) es inferior a los centros de interés de control (27,8 %). Pero en la segunda prueba sucede lo contrario, es decir, los centros experimentales mejoran su puntuación (26,8 %) mientras que los centros de control la empeoran (23,4 %). Se ha producido, por tanto, una interacción cruzada (fig. 6.18) que sería consecuencia de la intervención didáctica. Ignoramos el motivo al que pueda deberse esto, pero hemos constatado que, en contra de lo que pensábamos en un principio, la enseñanza del vocabulario, si bien no contribuye a aumentar la productividad léxica, sí mejora la originalidad del léxico.

Figura 6.18. Interacción cruzada de la OriLex de los centros de interés experimentales y de control



6.3.2.4. La sofisticación léxica

Vamos a estructurar en dos partes esta sección. En una analizaremos cuáles son las palabras meta que más han utilizado las alumnas en la segunda prueba de disponibilidad léxica y en la otra describiremos los índices de sofisticación de las estudiantes. Sobre el primer aspecto, mostramos toda la información correspondiente en la tabla 6.12.

En la tabla observamos que un tercio de las unidades léxicas (indicado con columnas sombreadas) no ha sido empleado por ninguna de las participantes. La mayoría de las palabras (5) pertenece al corpus utilizado en el primer estudio de nuestra investigación (la interacción oral), que es el que más se aleja en el tiempo de la segunda prueba de disponibilidad (un mes), con lo cual es comprensible que las alumnas no recuerden muchas de sus palabras. De hecho, a medida que los corpus están más próximos a la última prueba de disponibilidad, descende el número de palabras meta que no utilizan las alumnas (tres en el corpus 4 y una en el corpus 6) y aumentan las que sí emplean: 13 palabras (corpus 2), 18 palabras (corpus 4) y 27 palabras (corpus 6). Estos datos sugieren que el paso del tiempo afecta a la retención del léxico en el sentido de que cuanto mayor sea el lapso transcurrido entre la presentación del vocabulario y su evaluación, mayores serán las probabilidades de olvidarlo.

Tabla 6.12. Palabras meta utilizadas por las estudiantes en la segunda prueba de disponibilidad

	CORPUS 2								CORPUS 4						CORPUS 6											
	titubear	ruborizarse	azorar	bochorno	esmero	agobio	zumbado	estrafalario	tiquismiquis	surcar	atajar	averiarse	polizón	macuto	peaje	gélido	temerario	apacible	zanganear	amuermar	engalanar	piscolabis	tostón	jolgorio	forofo	hastiado
INF 1								✓																✓	✓	
INF 2																						✓		✓		
INF 3																										
INF 4																								✓		
INF 5				✓			✓	✓								✓										
INF 6								✓																		
INF 7													✓					✓					✓	✓	✓	
INF 8														✓	✓								✓	✓	✓	
INF 9															✓									✓		
INF 10													✓						✓							
INF 11																		✓						✓		
INF 12																					✓					
INF 13								✓						✓				✓		✓						
INF 14																										
INF 15											✓	✓	✓		✓								✓			
INF 16																										
INF 17								✓															✓			
INF 18																										
INF 19																										
INF 20													✓	✓	✓		✓	✓								✓
INF 21								✓	✓															✓		
INF 22																										
INF 23								✓								✓								✓		
INF 24								✓	✓				✓											✓		
INF 25																										
INF 26							✓						✓											✓		
INF 27																										

Si tenemos en cuenta las categorías lingüísticas de las palabras meta, los adjetivos han sido las unidades más utilizadas (33), seguidas de los sustantivos (18) y, por último, los verbos (7). La lexía más repetida por las estudiantes ha sido *forofo* (n=11), a la que siguen *tiquismiquis* (n=8) y *macuto* y *gélido* (n=6 cada una).

En cuanto a la sofisticación léxica de cada informante, en la tabla 6.13 observamos los índices de toda la muestra. La situación es muy variada ($\sigma=1,8$), con alumnas (n=7/26 %) que no utilizan ninguna palabra meta, mientras que otras (INF 20) emplean hasta seis, lo cual nos da una media de 2,1 palabras por estudiante. Al tomar en consideración todas las lexías que cada alumna proporciona por centro de interés, obtenemos un 3,2 % de media de sofisticación léxica, con un rango comprendido entre el 0 % de las siete participantes mencionadas y el 9,1 % de la informante 5.

Tabla 6.13. Índice de sofisticación léxica de la segunda prueba de disponibilidad

INF	Palabras totales	Palabras meta	SofLex (%)
1	63	3	4,8
2	67	2	3,0
3	80	0	0,0
4	93	1	1,1
5	44	4	9,1
6	42	1	2,4
7	115	5	4,3
8	73	4	5,5
9	48	2	4,2
10	66	2	3,0
11	78	2	2,6
12	73	1	1,4
13	63	4	6,3
14	107	0	0,0
15	72	5	6,9
16	83	0	0,0
17	43	2	4,7
18	68	1	1,5
19	83	0	0,0
20	83	6	7,2
21	58	3	5,2
22	84	0	0,0
23	51	3	5,9
24	118	4	3,4
25	82	0	0,0
26	91	3	3,3
27	67	0	0,0

6.3.3. RELACIONES ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA DISPONIBILIDAD LÉXICA

Antes de explicar las relaciones que hay entre los estilos de aprendizaje y la disponibilidad (junto a los demás indicadores léxicos vinculados a ella), recordamos que hemos tenido en cuenta dos medidas para todos los índices (excepto para la sofisticación), correspondientes a las dos pruebas de disponibilidad que hemos realizado. Uno de los motivos por el que hemos procedido así ha sido para garantizar la validez interna del estudio en el sentido de que solo tendremos en cuenta las correlaciones estadísticamente significativas presentes en ambas medidas, que indicamos en la tabla 6.14 mediante celdas sombreadas. Esto implica desechar la mayoría de las correlaciones existentes, pero creemos que, al mismo tiempo, nos permite extraer conclusiones más fiables.

La primera consecuencia de esta medida restrictiva es que la productividad léxica no se vería influida por los estilos a pesar de que en la primera prueba hay cinco correlaciones, pues no se repiten en la segunda; de hecho, las correlaciones de la segunda prueba que se corresponden con las de la primera son todas de carácter negativo, con lo que se confirmaría la conveniencia de la decisión de considerar solo las correlaciones existentes en ambas pruebas.

Abundando sobre el tema de las correlaciones negativas, nos resulta llamativo que solo haya cuatro en este sentido en la prueba 1 de la productividad frente a las veintidós de la segunda prueba. Pareciera que algún factor ha originado estos últimos resultados. En este sentido, contemplamos la posibilidad de que dicho elemento haya sido el *efecto fatiga*, que ha movido a las estudiantes a realizar la segunda prueba con menor esmero como consecuencia del cansancio acumulado después de haber hecho frente a tantas pruebas durante la investigación.

Tras la productividad, la disponibilidad es el elemento que más se ve afectado por el criterio de aceptar únicamente las correlaciones que se producen en las dos pruebas, pues las cinco existentes quedan reducidas a una sola, con el estilo *práctico* (ILSHE). Esto implicaría que las alumnas caracterizadas por este estilo tendrían un índice de disponibilidad léxica más elevado.

Por su parte, de las ocho correlaciones que inicialmente establecía la originalidad léxica con los estilos, solo conserva tres: *significativo* (ILSHE), *sintético* y *agudizador* (LSS). Como todas son de carácter positivo, significa que los estudiantes con predominio de estos estilos tienen un mayor índice de originalidad léxica, es decir, han aportado más unidades léxicas irrepetibles a los listados de disponibilidad.

Tabla 6.14. Matriz de correlaciones entre los estilos, la disponibilidad y otros indicadores

Estilos de aprendizaje		DispoLex Prueba 1	DispoLex Prueba 2	OriLex Prueba 1	OriLex Prueba 2	Product. Prueba 1	Product. Prueba 2	SofLex
ASSIST Estratégico	Correlación de Pearson	0,212	.422*	-0,019	0,062	.436*	-0,209	0,162
	Sig. (bilateral)	0,288	0,028	0,925	0,757	0,023	0,294	0,418
ASSIST Profundo	Correlación de Pearson	0,144	0,264	0,331	.494**	.515**	-0,269	0,368
	Sig. (bilateral)	0,473	0,183	0,091	0,009	0,006	0,175	0,059
ASSIST Superficial	Correlación de Pearson	-0,192	-0,044	0,220	-0,016	0,063	0,010	0,126
	Sig. (bilateral)	0,338	0,826	0,271	0,938	0,755	0,961	0,531
CSI	Correlación de Pearson	0,025	0,142	-0,333	-0,045	-0,043	-0,102	-0,216
	Sig. (bilateral)	0,901	0,480	0,090	0,823	0,831	0,614	0,280
ILSHE Significativo	Correlación de Pearson	0,238	0,266	.402*	.402*	.539**	-0,307	.553**
	Sig. (bilateral)	0,233	0,179	0,038	0,038	0,004	0,119	0,003
ILSHE Repetitivo	Correlación de Pearson	0,310	0,145	0,304	0,362	0,347	-0,224	0,376
	Sig. (bilateral)	0,115	0,470	0,124	0,064	0,076	0,262	0,053
ILSHE Práctico	Correlación de Pearson	.402*	.473*	0,245	0,321	.580**	-0,239	.592**
	Sig. (bilateral)	0,038	0,013	0,217	0,102	0,002	0,231	0,001
ILSHE No dirigido	Correlación de Pearson	-0,094	0,065	0,370	.411*	0,218	-0,201	0,268
	Sig. (bilateral)	0,640	0,749	0,058	0,033	0,276	0,315	0,176
LSS Visual	Correlación de Pearson	.515**	0,129	0,266	0,228	0,222	0,139	0,332
	Sig. (bilateral)	0,006	0,522	0,180	0,254	0,266	0,489	0,091
LSS Auditivo	Correlación de Pearson	-0,085	0,282	0,022	0,076	0,106	-0,129	0,164
	Sig. (bilateral)	0,672	0,155	0,912	0,705	0,598	0,522	0,412
LSS Táctil/Cinestésico	Correlación de Pearson	0,358	0,011	0,144	0,218	0,135	0,082	0,148
	Sig. (bilateral)	0,067	0,958	0,473	0,276	0,503	0,683	0,462
LSS Extrovertido	Correlación de Pearson	0,157	0,194	-0,031	-0,195	0,207	0,095	0,048
	Sig. (bilateral)	0,433	0,334	0,878	0,329	0,301	0,636	0,813
LSS Introverso	Correlación de Pearson	0,124	0,103	0,260	.384*	0,224	-0,219	0,210
	Sig. (bilateral)	0,538	0,607	0,191	0,048	0,262	0,273	0,292
LSS Intuitivo	Correlación de Pearson	0,233	0,059	0,269	.384*	0,291	-0,181	0,372
	Sig. (bilateral)	0,242	0,770	0,175	0,048	0,141	0,366	0,056
LSS Secuencial	Correlación de Pearson	0,015	0,130	-0,102	0,077	0,050	-0,245	-0,110
	Sig. (bilateral)	0,942	0,519	0,612	0,702	0,804	0,219	0,584
LSS Global	Correlación de Pearson	.437*	0,371	-0,230	0,055	0,216	-0,246	0,209
	Sig. (bilateral)	0,023	0,057	0,248	0,786	0,280	0,215	0,295
LSS Particular	Correlación de Pearson	-0,063	-0,170	0,064	0,346	-0,040	0,117	0,043
	Sig. (bilateral)	0,756	0,396	0,750	0,077	0,843	0,560	0,832
LSS Sintético	Correlación de Pearson	0,297	-0,005	.391*	.437*	0,360	-0,290	0,368
	Sig. (bilateral)	0,133	0,981	0,044	0,023	0,065	0,142	0,059
LSS Analítico	Correlación de Pearson	0,208	0,065	0,129	0,193	0,215	-0,090	0,031
	Sig. (bilateral)	0,299	0,747	0,520	0,336	0,282	0,657	0,879
LSS Agudizador	Correlación de Pearson	0,176	-0,017	.512**	.508**	.400*	-0,117	0,348
	Sig. (bilateral)	0,379	0,932	0,006	0,007	0,039	0,560	0,076
LSS Nivelador	Correlación de Pearson	0,166	0,058	0,102	0,205	0,183	0,078	0,238
	Sig. (bilateral)	0,408	0,773	0,611	0,305	0,360	0,700	0,232
LSS Deductivo	Correlación de Pearson	-0,009	-0,290	0,310	.443*	0,027	-0,022	0,068
	Sig. (bilateral)	0,966	0,142	0,115	0,021	0,895	0,915	0,735
LSS Inductivo	Correlación de Pearson	0,152	0,001	-0,011	-0,105	0,023	0,223	0,078
	Sig. (bilateral)	0,449	0,995	0,958	0,603	0,911	0,263	0,699
LSS Independiente	Correlación de Pearson	0,185	-0,132	0,044	0,225	0,008	-0,219	-0,037
	Sig. (bilateral)	0,356	0,511	0,829	0,260	0,968	0,272	0,856
LSS Dependiente	Correlación de Pearson	0,189	-0,080	0,208	0,209	0,052	0,057	0,041
	Sig. (bilateral)	0,346	0,691	0,297	0,295	0,796	0,779	0,839
LSS Impulsivo	Correlación de Pearson	0,189	-0,080	0,208	0,209	0,052	0,057	0,041
	Sig. (bilateral)	0,346	0,691	0,297	0,295	0,796	0,779	0,839
LSS Reflexivo	Correlación de Pearson	0,233	0,170	0,103	0,187	0,312	0,046	0,351
	Sig. (bilateral)	0,242	0,396	0,609	0,351	0,113	0,821	0,073
PLSPQ Visual	Correlación de Pearson	-0,079	-0,252	0,261	0,201	-0,034	-0,013	0,054
	Sig. (bilateral)	0,695	0,205	0,188	0,314	0,866	0,950	0,788
PLSPQ Auditivo	Correlación de Pearson	0,148	0,103	0,067	0,297	0,228	-0,177	0,272
	Sig. (bilateral)	0,460	0,609	0,741	0,133	0,252	0,378	0,170
PLSPQ Táctil	Correlación de Pearson	0,234	0,283	0,203	0,287	0,312	-0,171	.398*
	Sig. (bilateral)	0,241	0,153	0,309	0,147	0,114	0,395	0,040
PLSPQ Cinestésico	Correlación de Pearson	0,198	0,201	0,120	0,336	0,266	-0,157	0,217
	Sig. (bilateral)	0,321	0,314	0,550	0,087	0,179	0,434	0,276
PLSPQ Grupal	Correlación de Pearson	.446*	0,268	-0,009	0,080	0,228	0,053	0,265
	Sig. (bilateral)	0,020	0,176	0,963	0,691	0,252	0,793	0,182
PLSPQ Individual	Correlación de Pearson	-0,262	-0,152	0,044	0,089	-0,036	-0,169	-0,017
	Sig. (bilateral)	0,187	0,449	0,828	0,659	0,857	0,400	0,933

Finalmente, la sofisticación léxica también se ve influida por tres estilos, de los que uno de ellos coincide con el que correlacionaba con la originalidad (*significativo*) y otro con la disponibilidad (*práctico*). El tercero es el estilo *táctil* (*PLSPQ*). Por tanto, quienes tienen preferencia por estos estilos muestran una mayor sofisticación léxica, que implica una utilización más habitual de lo normal de palabras poco frecuentes.

A la vista de estos datos, dos son los estilos que más influyen en la disponibilidad y en los factores asociados a ella, y ambos pertenecen al ILSHE: el *significativo* y el *práctico*. Ellos son los artífices de unos índices más elevados de disponibilidad, originalidad y sofisticación del léxico.

6.3.4. LAS VARIABLES CONTROLADAS Y LA COMPETENCIA LÉXICA DE LA DISPONIBILIDAD

Como se desprende de los datos de la tabla 6.15, no existen correlaciones entre los rasgos de la muestra y los distintos elementos de la disponibilidad léxica que hemos analizado. Esto es en sí mismo una información muy ilustrativa sobre el funcionamiento de la disponibilidad, ya que se nos presenta como un constructo ajeno a estos rasgos sociodemográficos de los aprendices. Aunque otra posible explicación podría consistir en la homogeneidad de la muestra, de modo que las diferencias existentes en cada variable no son lo suficiente relevantes como para propiciar cambios significativos.

Tabla 6.15. Matriz de correlaciones de las variables sociodemográficas y la disponibilidad léxica

Rasgos sociodemográficos		DispoLex Prueba 1	DispoLex Prueba 2	Product. Prueba 1	Product. Prueba 2	OriLex Prueba 1	OriLex Prueba 2	SofLex
Edad	Correlación de Pearson	-0,042	0,060	-0,013	-0,013	-0,095	-0,049	-0,052
	Sig. (bilateral)	0,834	0,766	0,948	0,949	0,636	0,807	0,797
Idiomas	Correlación de Pearson	0,015	0,202	0,069	0,290	0,167	0,039	-0,148
	Sig. (bilateral)	0,940	0,313	0,733	0,142	0,405	0,845	0,462
Tiempo de aprendizaje	Correlación de Pearson	0,102	0,338	-0,135	0,170	-0,047	-0,093	-0,184
	Sig. (bilateral)	0,611	0,085	0,501	0,398	0,816	0,646	0,358
Estancias en países hispanohablantes	Correlación de Pearson	-0,288	-0,232	-0,301	-0,195	0,027	-0,135	-0,115
	Sig. (bilateral)	0,146	0,243	0,127	0,330	0,894	0,501	0,568

6.4. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN ORAL

Hemos organizado esta sección en tres apartados. En el primero de ellos expondremos los datos sobre los elementos que están presentes durante la actividad de interacción oral (*input*, *output*, tiempo de elocución e índice de implicación) y los valores de los diferentes índices de la competencia léxica (fluidez, densidad, diversidad, rendimiento y retención). En el segundo apartado expondremos los datos correspondientes a los elementos del objetivo secundario que nos planteamos, es decir, las posibles relaciones existentes entre las variables sociodemográficas, por un lado, y los estilos de aprendizaje y la competencia léxica por otro. El último apartado es el más importante de todos pues en él presentaremos los resultados sobre el objetivo principal de este estudio, que es determinar si existen relaciones entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica.

6.4.1. LOS INDICADORES DE LA COMPETENCIA LÉXICA DE LA INTERACCIÓN ORAL Y LAS VARIABLES INTERVINIENTES

En la tabla 6.16 mostramos los valores obtenidos durante la actividad de interacción¹⁶⁹ y los índices de competencia léxica calculados después de la misma. En el primer caso, presentamos los datos sobre cuatro elementos: las palabras emitidas por el investigador (*input*), las emitidas por cada estudiante (*output*), el tiempo total que dura la intervención de cada alumna (medido en segundos) y, por último, el índice de implicación.

Por lo que respecta a la competencia léxica, aportamos las puntuaciones sobre estos índices: la fluidez léxica, para cuyo cálculo se ha tenido en cuenta el *output* y el tiempo de elocución; la densidad léxica, que nos indicará el nivel de dificultad de los textos producidos por las alumnas; la diversidad léxica, que nos informará de cómo de rico o pobre es el vocabulario utilizado por las estudiantes, y la retención a corto y a largo plazo, cuya puntuación, que oscila entre un mínimo de 0 y un máximo de 9 puntos, se ha extraído del posttest realizado inmediatamente después de la actividad y un mes después.

¹⁶⁹ En el anexo 22 se incluyen las transcripciones de todas las conversaciones.

Tabla 6.16. Valores obtenidos durante la actividad de interacción e índices de competencia léxica

Informantes	Actividad de interacción				Competencia léxica				
	Input	Output	Tiempo de elocución	Índice de implicación	Fluidez léxica	Densidad léxica	Diversidad léxica	Retención corto plazo	Retención largo plazo
1	571	413	213	19	1,94	40,19	141,057	6	7
2	563	149	81	13	1,84	56,38	144,138	8	6
3	386	265	143	11	1,85	49,81	115,913	8	6
4	506	278	105	11	2,65	43,17	206,511	7	7
5	766	249	117	9	2,13	49,4	164,836	5	1
6	648	168	80	13	2,10	50	258,645	6	6
7	597	415	172	13	2,41	38,55	150,269	8	6
8	506	252	125	17	2,02	46,03	167,234	9	7
9	539	332	185	12	1,79	44,58	185,259	5	6
10	610	368	154	10	2,39	49,46	110,468	5	3
11	766	338	173	9	1,95	42,31	160,008	3	2
12	661	158	118	8	1,34	51,9	181,061	5	3
13	571	299	170	7	1,76	37,46	223,264	5	6
14	539	546	222	11	2,46	38,1	154,437	8	8
15	483	378	164	13	2,30	42,33	118,418	6	2
16	733	412	243	11	1,70	40,53	148,459	5	5
17	585	160	96	9	1,67	52,5	254,688	6	3
18	386	251	129	10	1,95	46,22	214,917	7	7
19	635	627	297	7	2,11	34,45	176,329	7	6
20	627	170	106	7	1,60	55,29	173,702	8	7
21	648	282	127	9	2,22	46,45	177,305	5	7
22	627	322	171	13	1,88	43,48	174,376	6	6
23	733	325	194	14	1,68	44,62	236,876	3	6
24	597	240	149	7	1,61	50	138,194	7	5
25	805	195	104	6	1,88	38,97	378,172	4	7
26	661	255	105	12	2,43	48,63	146,098	3	4
27	805	331	159	14	2,08	41,69	158,268	8	6

6.4.1.1. El input y el output

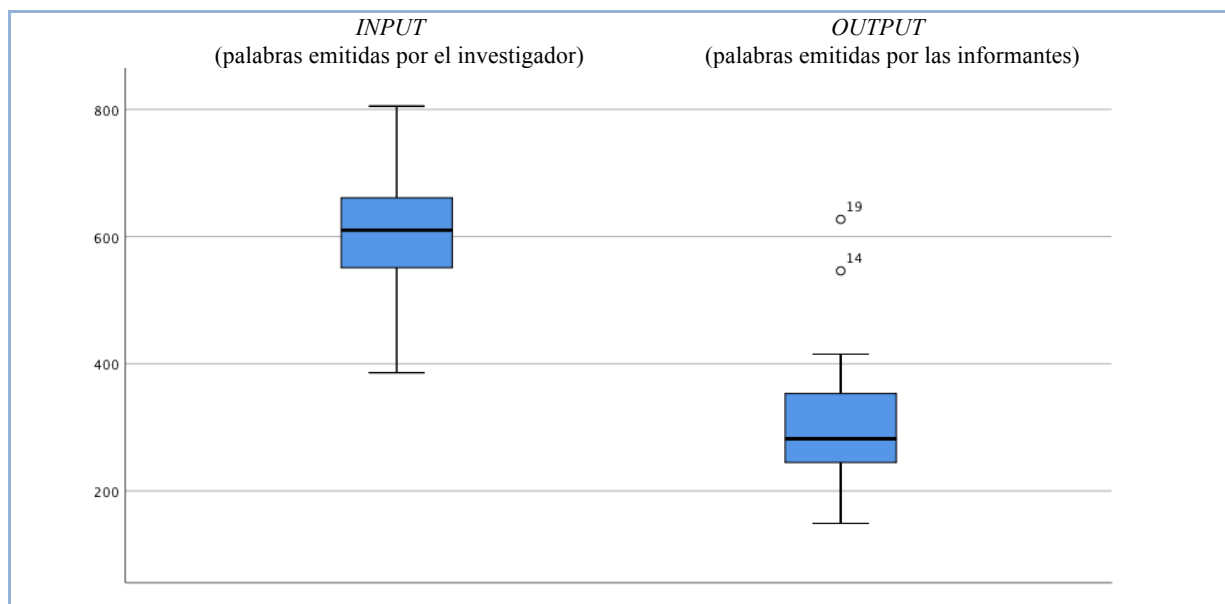
Consideramos que es más interesante presentar estos dos elementos juntos para poder comparar las intervenciones del investigador (*input*) con las de las participantes (*output*) durante la práctica de conversación. Lo primero que llama nuestra atención al observar la figura 6.19 es la diferencia que hay entre los enunciados del investigador y los de las informantes, ya que el primero produce muchas más palabras que las segundas.

En cuanto al promedio de términos utilizados, el investigador ha doblado a las alumnas (613 palabras frente a 302). Casi ocurre lo mismo con el rango de elementos léxicos empleados, pues mientras aquel supera las 400 palabras (entre 386 y 805)¹⁷⁰ las participantes se mueven en una horquilla algo superior a las 200 (266): entre las 149 (INF 2) y las 415

¹⁷⁰ El investigador utiliza 386 palabras con las informantes 3 y 18, y 805 con las informantes 25 y 27.

(INF 7), a excepción de las informantes 14 y 19, que son mucho más productivas, pues emplean 546 y 627 palabras respectivamente.

Figura 6.19. Diagrama de cajas de las palabras emitidas por el investigador (input) y las informantes (output) durante la práctica de interacción



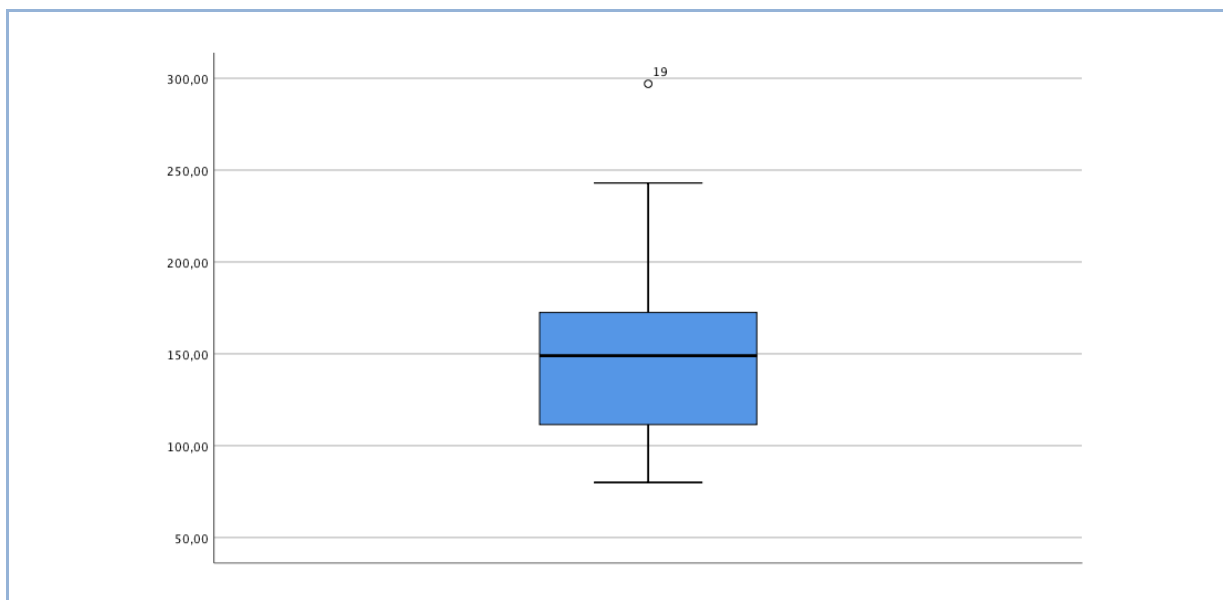
A pesar de que el tiempo de intervención del investigador siempre ha sido inferior al de las informantes en todas las sesiones, su producción léxica ha sido superior, lo cual es comprensible debido a una mayor fluidez por su parte como consecuencia de su nivel de competencia nativa de español, a diferencia de las participantes que, al no ser nativas, han necesitado más tiempo para emitir menos palabras.

6.4.1.2. El tiempo de elocución de las participantes

Como se observa en la figura 6.20, predomina una gran heterogeneidad en la duración de las intervenciones de las alumnas. A pesar de que la media está en los dos minutos y medio, el rango abarca desde poco más de un minuto (80 segundos) de la informante 6 hasta los cuatro minutos (243 segundos) de la informante 16, sin contar con la informante 19, que prolonga su intervención hasta los cinco minutos (297 segundos). También hay diferencias entre las estudiantes que menos participan (entre los 80 y los 110 segundos) y las que más (entre los 170 y los 243 segundos), de modo que entre ellas hay una distancia de entre un minuto y medio y dos minutos. Constatamos, pues, una amplia descompensación en los

tiempos de intervención de las participantes, que posiblemente se vea reflejada también en el índice de fluidez léxica.

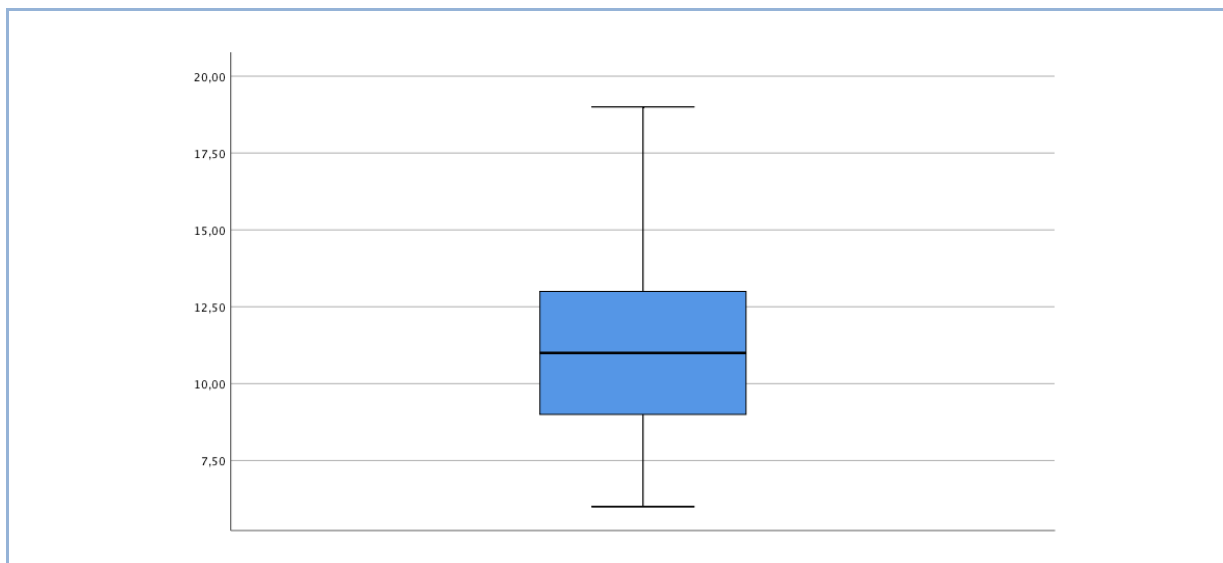
Figura 6.20 . Diagrama de cajas del tiempo de elocución de las informantes durante la práctica de interacción



6.4.1.3. El índice de implicación en la tarea

Observamos aquí (fig. 6.21) una gran variabilidad, pues si bien el nivel medio de implicación se sitúa en los 11 puntos, el grado más bajo está en los 6 (INF 25) y el más alto, en los 19 (INF 1). Además, la puntuación de las alumnas que más se implican se dispersa más (entre los 13 y los 19 puntos) que la de quienes se implican menos (entre los 6 y los 9 puntos).

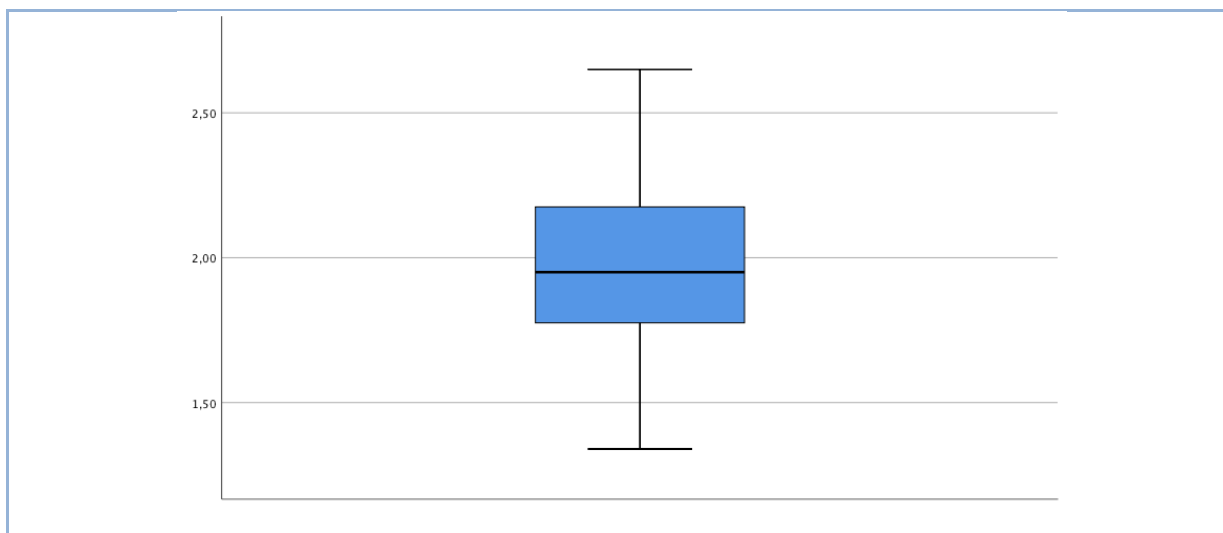
Figura 6.21. Diagrama de cajas del índice de implicación de la tarea durante la práctica de interacción



6.4.1.4. La fluidez léxica

Aunque según los datos de la figura 6.22 pudiera parecer que también existe una gran diferencia en la fluidez léxica de las participantes, como se desprendería del hecho de que la informante más fluente (INF 4) dobla a la de menor fluidez (INF 12), con 2,65 palabras por segundo frente a 1,34, lo cierto es que este índice es homogéneo si tenemos en cuenta que la media está en 1,99 palabras por segundo y la desviación estándar es pequeña (0,31). A pesar de lo que apuntábamos más arriba acerca del tiempo de elocución, que era muy heterogéneo, y que nos hacía pensar que la fluidez léxica también lo sería, observamos que esto no ocurre.

Figura 6.22. Diagrama de cajas del índice de fluidez léxica de la práctica de interacción



Si además tenemos en cuenta el estudio de Levelt (1989, p. 22), en el que comprobó que en la lengua materna normalmente se producen entre dos y tres palabras por segundo, los datos de nuestra muestra, correspondiente a hablantes no nativos y, por tanto, menos fluentes, encajarían con los hallazgos de Levelt. Por tanto, intervenir durante menos tiempo en una conversación no supone hacerlo de manera más lenta, pues constatamos una relación de proporcionalidad entre las palabras emitidas y el tiempo empleado: quienes hablan durante más tiempo utilizan más palabras y viceversa.

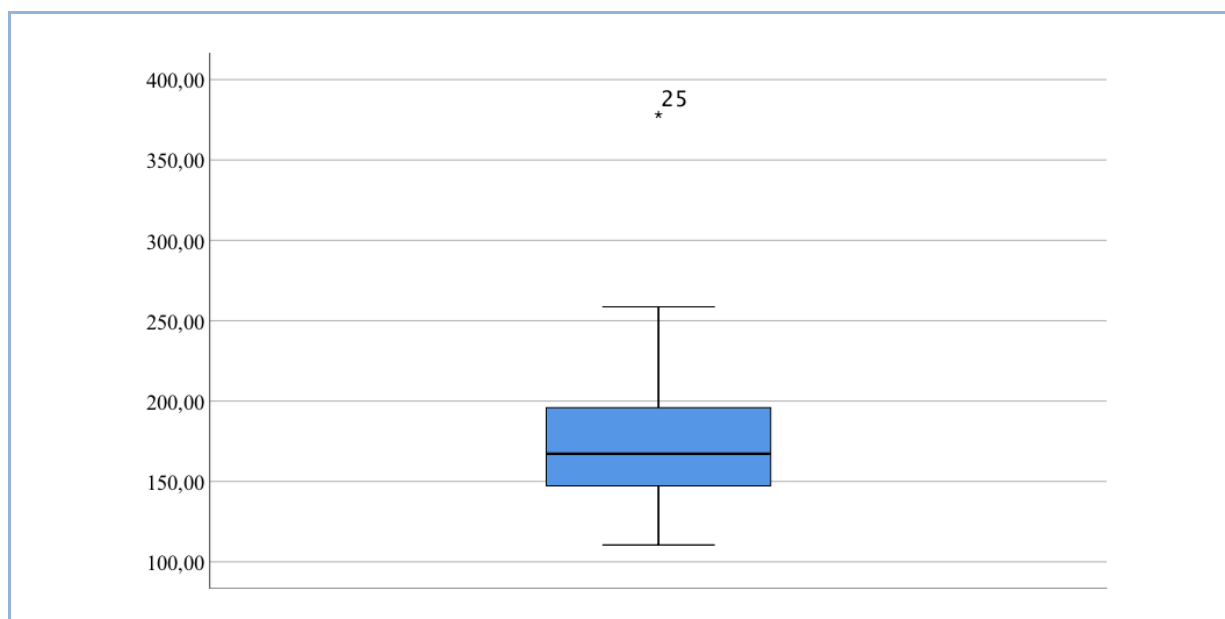
Esto queda especialmente ilustrado con los valores atípicos de la figura 6.19, en la que las informantes 14 y 19 producen muchas más palabras que las demás, y en la figura 6.20, donde nuevamente la informante 19 habla durante más tiempo que el resto. Pero estos valores altos tanto en el tiempo de elocución como en el de cantidad de palabras emitidas no están

asociados a una alta fluidez. Sí lo estarían, en cambio, si se produjera la relación inversa, es decir, hablar poco tiempo y utilizar más palabras, pero esto no se da en la muestra.

6.4.1.5. La diversidad léxica

En este caso hay que interpretar los valores de la figura 6.23 en sentido inverso a los indicadores previos, es decir, cuanto más alto sea el índice, menor será la diversidad léxica y, en consecuencia, el texto será menos rico. Excepto la informante 25, que presenta una puntuación atípica (378,172) y que indicaría un texto inusualmente pobre dentro del contexto de la muestra con la que estamos trabajando, las demás se sitúan entre los 110,468 puntos de la informante 10, que representaría el nivel de mayor riqueza léxica, y los 258,645 de la informante 6, correspondiente al nivel más bajo.

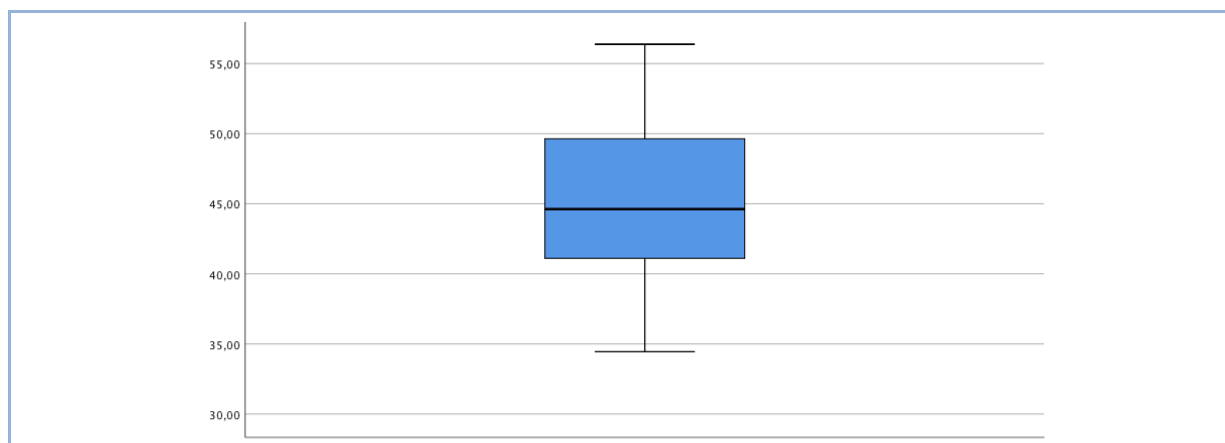
Figura 6.23. Diagrama de cajas del índice de diversidad léxica de la práctica de interacción



6.4.1.6. La densidad léxica

Según los tres niveles de dificultad propuestos por King y Flynn (2005) (cfr. *supra* § 5.6.3.8) en función del porcentaje de densidad léxica, los datos de la figura 6.24 nos indican que los textos que han producido las estudiantes son muy fáciles, pues tres cuartas partes de ellas están por debajo del 50 %, que se considera el nivel inferior. Además, la media de la muestra (45 %) también se sitúa por debajo. Solo un cuarto de las alumnas estaría por encima del umbral mínimo, con lo que alcanzarían el nivel medio, pero nadie puntúa en el superior, que implica tener una densidad mayor del 60 %.

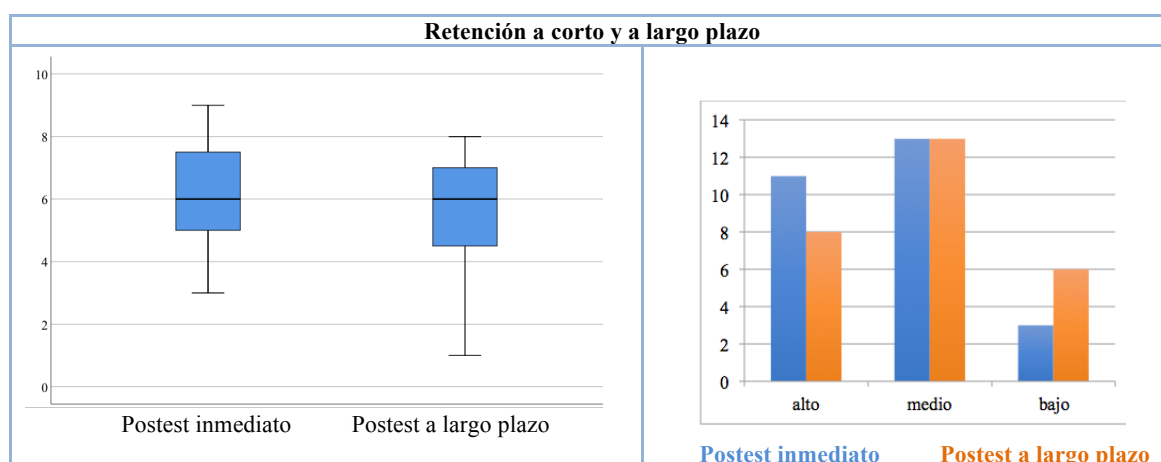
Figura 6.24. Diagrama de cajas del índice de densidad léxica de la práctica de interacción



6.4.1.7. La retención léxica

Como se observa tanto en el diagrama de cajas como en la gráfica de la figura 6.25, la retención es peor en el postest a largo plazo. Si nos fijamos en el diagrama, vemos que la puntuación media se mantiene en los 6 puntos, pero la máxima ha descendido un punto (de 9 a 8) y la mínima, dos (de 3 a 1). También hay una mayor dispersión en las puntuaciones de la mitad de la muestra con peor rendimiento, pues en el postest inmediato se ubicaba en una horquilla de tres puntos (entre los 3 y los 6) que se amplía a 5 en el postest dilatado (de 1 a 6). Por su parte, la otra mitad con mejor rendimiento ha perdido un punto. Este descenso se aprecia muy claramente en la gráfica, en la que, aunque se mantiene el número de alumnas con un rendimiento medio, disminuyen las de rendimiento alto y aumentan las de bajo.

Figura 6.25. Diagrama de cajas y gráfica de la retención del léxico de la interacción oral



6.4.2. RELACIONES ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA COMPETENCIA LÉXICA DE LA INTERACCIÓN ORAL

Llegamos a la parte esencial del estudio, en la que comprobaremos si existe alguna relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica de la interacción oral. Como se puede apreciar en la tabla 6.17, son muy pocas las correlaciones de carácter significativo que se dan entre estas variables. Dos elementos de la competencia léxica (la densidad y la retención a corto plazo) no se ven influidos por ninguno de los estilos; de los restantes, la fluidez es el factor más afectado, seguido de la diversidad y la retención a largo plazo.

En la fluidez inciden los estilos *cinestésico*, *analítico*, *dependiente* e *impulsivo*, como se aprecia en las correlaciones negativas entre ellos, lo cual indica que unas puntuaciones altas en estos estilos están asociadas con puntuaciones bajas en la fluidez. Si bien resulta esperable desde el punto de vista teórico que los estilos *analítico* y *dependiente* presenten correlaciones negativas con la fluidez, en cambio resulta chocante que el estilo *impulsivo* también presente el mismo tipo de correlación negativa, ya que dicho estilo siempre ha estado asociado a una mayor fluidez, a diferencia de lo que ocurre con estilo *reflexivo*. Este estilo, sin embargo, aunque también tiene una correlación negativa con la fluidez, no es de carácter significativo. Por otro lado, ignoramos a qué puede deberse que no exista correlación del estilo *cinestésico* del *PLSPQ* con la fluidez, cuando sí se produce con el estilo *cinestésico* del *LSS*. Cuando un mismo estilo de aprendizaje funciona de manera diferente en dos cuestionarios, conviene conceder poca fiabilidad al comportamiento de dicho estilo.

Por lo que respecta a la diversidad, los estilos *extrovertido* e *individual* presentan correlaciones con ella, el primero en dirección positiva y el segundo, negativa. Si tenemos en cuenta las similitudes teóricas existentes entre los estilos *extrovertido* e *introvertido* del *LSS* con los estilos *grupala* e *individual* del *PLSPQ*, respectivamente, cabría esperar que los estilos emparentados tuvieran el mismo tipo de correlación con la diversidad léxica, pero esto no ocurre. Al no producirse tales correlaciones, no podemos considerar fiables las que sí se han producido entre los estilos *extrovertido* e *individual* con la fluidez.

Tabla 6.17. Matriz de correlaciones de los estilos de aprendizaje y la competencia léxica en la interacción oral

Instrumento	Índice estadístico	Fluidez léxica	Densidad léxica	Diversidad léxica	Retención corto plazo	Retención largo plazo
ASSIST estratégico	Correlación de Pearson	-0,323	0,053	-0,057	-0,258	-0,182
	Sig. (bilateral)	0,100	0,793	0,778	0,194	0,363
ASSIST profundo	Correlación de Pearson	-0,082	0,155	-0,251	0,025	0,130
	Sig. (bilateral)	0,685	0,441	0,206	0,903	0,518
ASSIST superficial	Correlación de Pearson	0,001	-0,022	-0,040	0,057	-0,058
	Sig. (bilateral)	0,998	0,912	0,844	0,779	0,774
CSI	Correlación de Pearson	-0,133	-0,118	0,058	-0,290	-0,357
	Sig. (bilateral)	0,510	0,558	0,775	0,142	0,068
ILSHE significativo	Correlación de Pearson	-0,055	-0,089	0,073	0,033	0,204
	Sig. (bilateral)	0,785	0,659	0,717	0,872	0,307
ILSHE repetitivo	Correlación de Pearson	-0,012	-0,162	-0,174	0,170	-0,209
	Sig. (bilateral)	0,951	0,419	0,386	0,396	0,295
ILSHE práctico	Correlación de Pearson	0,069	-0,059	-0,226	-0,108	-0,156
	Sig. (bilateral)	0,731	0,771	0,257	0,590	0,436
ILSHE no dirigido	Correlación de Pearson	-0,077	0,072	-0,087	0,199	-0,125
	Sig. (bilateral)	0,703	0,723	0,666	0,319	0,533
LSS visual	Correlación de Pearson	-0,221	-0,190	0,103	-0,041	-0,283
	Sig. (bilateral)	0,267	0,344	0,607	0,841	0,153
LSS auditivo	Correlación de Pearson	-0,335	-0,076	0,263	-0,102	-0,115
	Sig. (bilateral)	0,087	0,705	0,185	0,612	0,567
LSS cinestésico	Correlación de Pearson	-,389*	-0,039	-0,065	-0,030	0,051
	Sig. (bilateral)	0,045	0,848	0,746	0,881	0,800
LSS extrovertido	Correlación de Pearson	0,163	0,027	,388*	-0,009	0,324
	Sig. (bilateral)	0,416	0,894	0,046	0,963	0,099
LSS introvertido	Correlación de Pearson	-0,289	-0,214	-0,258	0,073	-0,029
	Sig. (bilateral)	0,143	0,284	0,194	0,717	0,887
LSS intuitivo	Correlación de Pearson	-0,269	-0,244	0,020	-0,079	0,221
	Sig. (bilateral)	0,176	0,220	0,922	0,695	0,269
LSS secuencial	Correlación de Pearson	-0,223	-0,282	0,078	-0,093	-0,280
	Sig. (bilateral)	0,263	0,154	0,698	0,646	0,158
LSS global	Correlación de Pearson	-0,122	-0,020	-0,107	-0,108	-0,197
	Sig. (bilateral)	0,546	0,921	0,597	0,592	0,324
LSS particular	Correlación de Pearson	-0,194	0,087	0,305	-0,061	0,136
	Sig. (bilateral)	0,331	0,667	0,122	0,761	0,500
LSS sintético	Correlación de Pearson	-0,033	-0,109	-0,059	0,185	0,112
	Sig. (bilateral)	0,869	0,589	0,771	0,356	0,577
LSS analítico	Correlación de Pearson	-,420*	-0,122	0,153	0,041	0,224
	Sig. (bilateral)	0,029	0,544	0,447	0,839	0,261
LSS detallista	Correlación de Pearson	-0,138	-0,035	-0,034	0,359	,389*
	Sig. (bilateral)	0,492	0,863	0,867	0,066	0,045
LSS generalista	Correlación de Pearson	-0,102	0,036	-0,162	0,134	0,027
	Sig. (bilateral)	0,612	0,860	0,419	0,506	0,895
LSS deductivo	Correlación de Pearson	0,120	0,049	-0,140	0,026	-0,050
	Sig. (bilateral)	0,551	0,807	0,485	0,898	0,804
LSS inductivo	Correlación de Pearson	-0,158	0,073	-0,071	0,008	0,202
	Sig. (bilateral)	0,431	0,718	0,726	0,967	0,311
LSS independiente	Correlación de Pearson	-0,240	-0,209	0,035	0,012	0,282
	Sig. (bilateral)	0,228	0,295	0,863	0,953	0,154
LSS dependiente	Correlación de Pearson	-,430*	0,012	-0,006	0,074	-0,151
	Sig. (bilateral)	0,025	0,954	0,975	0,713	0,452
LSS impulsivo	Correlación de Pearson	-,430*	0,012	-0,006	0,074	-0,151
	Sig. (bilateral)	0,025	0,954	0,975	0,713	0,452
LSS reflexivo	Correlación de Pearson	-0,237	-0,034	0,133	-0,152	-0,108
	Sig. (bilateral)	0,233	0,865	0,508	0,448	0,593
PLSPQ visual	Correlación de Pearson	0,249	0,210	-0,213	0,125	0,163
	Sig. (bilateral)	0,211	0,292	0,287	0,535	0,417
PLSPQ auditivo	Correlación de Pearson	-0,376	-0,130	0,157	0,143	0,030
	Sig. (bilateral)	0,053	0,519	0,433	0,477	0,884
PLSPQ auditivo	Correlación de Pearson	-0,341	-0,064	-0,013	-0,142	0,088
	Sig. (bilateral)	0,081	0,749	0,949	0,480	0,664
PLSPQ cinestésico	Correlación de Pearson	-0,001	0,098	-0,128	0,163	0,156
	Sig. (bilateral)	0,997	0,628	0,525	0,417	0,437
PLSPQ grupal	Correlación de Pearson	-0,224	0,054	0,269	-0,074	-0,143
	Sig. (bilateral)	0,262	0,790	0,175	0,715	0,477
PLSPQ individual	Correlación de Pearson	0,218	0,009	-,451*	-0,022	0,037
	Sig. (bilateral)	0,275	0,963	0,018	0,912	0,856

Por último, sobre la retención léxica a largo plazo solo influye el estilo *detallista*, que presenta una correlación positiva. Esto significa que una puntuación alta en el estilo *detallista* está asociada con puntuaciones altas en la retención a largo plazo. Aunque desde el punto de vista teórico resulta congruente esta correlación, no entendemos por qué el estilo *detallista* no correlaciona también con la retención a corto plazo. Una posible interpretación puede ser que el efecto del estilo detallista se deja notar más con el transcurso del tiempo.

Un aspecto que no queremos dejar pasar por alto es el hecho de que el único cuestionario con el que se produce algún tipo de correlación es el *LSS*, si exceptuamos la del estilo individual del *PLSPQ*. Si tenemos en cuenta que este cuestionario (junto con el *PLSPQ*) fue pensado para el ámbito de la enseñanza de lenguas, a diferencia de los otros, en principio resulta lógico que con el *LSS* se produzcan correlaciones y con los otros no. Sin embargo, también invita a la reflexión que los cuestionarios que son más fiables y válidos estadísticamente no presenten ninguna correlación.

Desde nuestro punto de vista, caben tres interpretaciones posibles. Una afecta al diseño del estudio, en el sentido de que la actividad que hemos ideado, así como los indicadores de la competencia léxica no son adecuados para identificar este tipo de correlaciones, o bien que intervenga una variable extraña que no hemos tenido en cuenta. Otra tiene que ver con las características particulares de los estilos de aprendizaje de cada cuestionario, de modo que podría pensarse que los estilos del *ASSIST*, del *CSI* y del *ILSHE* no tienen rasgos para presentar algún tipo de relación con la competencia léxica de la interacción oral. Por último, y esta opción es por la que nos inclinamos, si confiamos en los cuestionarios más válidos y fiables y desconfiamos de los que no lo son tanto, habría que dar por buena la ausencia de correlaciones de los primeros y desechar las que existen en los segundos. Por tanto, tendríamos que convenir que no existe ningún tipo de relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica de la interacción oral.

6.4.3. LAS VARIABLES CONTROLADAS Y LA COMPETENCIA LÉXICA DE LA INTERACCIÓN ORAL

Como se muestra en la tabla 6.18, de todos los elementos de la competencia léxica, la fluidez y la retención a corto plazo son los únicos que parecen verse afectados por las variables controladas. Por lo que respecta a la fluidez, en ella influyen la edad de la alumna, la duración de las estancias en los países de habla española y el *output* producido. Puesto que las correlaciones tienen signo positivo hay que interpretarlas en el sentido de que cuanto más edad tenga una alumna, cuanto más hayan durado sus estancias y cuanto más *output* haya generado, su nivel de fluidez será más elevado. La influencia de este último elemento es comprensible si tenemos en cuenta que uno de los factores que interviene en el cálculo del índice de fluidez es precisamente la cantidad de palabras emitidas. También resulta esperable comprobar que las personas que han estado en un contexto de inmersión lingüística durante más tiempo presenten unas tasas más elevadas de fluidez.

Tabla 6.18. Matriz de correlaciones de las variables controladas y la competencia léxica de la interacción oral

Variables controladas			Competencia léxica				
			Fluidez léxica	Densidad léxica	Diversidad léxica	Retención corto plazo	Retención largo plazo
Sociodemográficas	Edad	Correlación de Pearson	,403*	0,226	-0,225	-0,225	-0,099
		Sig. (bilateral)	0,037	0,257	0,260	0,260	0,622
	Idiomas	Correlación de Pearson	-0,276	0,165	-0,025	-0,025	,071
		Sig. (bilateral)	0,163	0,412	0,900	0,900	0,726
	Tiempo de aprendizaje	Correlación de Pearson	-0,229	0,011	0,065	0,065	-0,106
		Sig. (bilateral)	0,250	0,955	0,746	0,746	0,598
Estancias en países hispanohablantes	Correlación de Pearson	,568**	-0,010	0,125	0,125	0,221	
	Sig. (bilateral)	0,002	0,962	0,534	0,534	0,267	
Interacción	<i>Input</i>	Correlación de Pearson	-0,144	-0,236	0,299	-,523**	-0,279
		Sig. (bilateral)	0,474	0,236	0,129	0,005	0,159
	<i>Output</i>	Correlación de Pearson	,417*	0,125	-0,352	0,070	0,135
		Sig. (bilateral)	0,030	0,534	0,072	0,727	0,502
	Índice de implicación	Correlación de Pearson	0,241	0,132	-0,313	0,217	0,202
		Sig. (bilateral)	0,226	0,513	0,112	0,277	0,312

Estos datos están en sintonía con otras investigaciones como la de Lennon (1990) o Segalowitz y Freed (2004). En la primera de ellas se observa que cuatro alumnos de nivel avanzado de inglés como lengua extranjera mejoran su fluidez después de seis meses de estancia en el Reino Unido. El trabajo de Segalowitz y Freed (2004) compara la fluidez de estudiantes nativos de inglés que estudian español como lengua extranjera en dos contextos distintos: en su país de origen (Canadá) y en un país de habla española. Después de un semestre, comprueban que la fluidez del segundo grupo es mejor que la del primero.

Por lo que respecta a la retención del léxico a corto plazo, sorprende la correlación que presenta con el *input*, ya que es de carácter negativo, lo cual significa que las alumnas han puntuado peor en el postest inmediato en aquellos casos en los que el investigador ha participado más durante la actividad de interacción. Estos resultados irían en contra de la hipótesis del *input* (Krashen, 1989), que propugna justo lo contrario, es decir, que el léxico del estudiante aumenta cuando es expuesto a una gran cantidad de *input* comprensible.

6.5. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

En este estudio, las participantes dispusieron de diez minutos para escribir un texto sobre un viaje. Previamente, se les presentaron nueve palabras meta con el objetivo de que las emplearan en la redacción. Después de la actividad, realizaron un postest para determinar el grado de conocimiento de las palabras meta, que se repitió varias semanas más tarde para medir la retención léxica a largo plazo. Los textos que redactaron las estudiantes están transcritos en el anexo 23.

6.5.1. LOS INDICADORES DE LA COMPETENCIA LÉXICA DEL ESTUDIO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

En primer lugar, presentamos en la tabla 6.19 los datos correspondientes a todos los niveles de la competencia léxica, que desarrollaremos a continuación. En la medida que sea posible en cada caso, también contrastaremos los datos obtenidos con los de otras investigaciones similares. Tras esto, y como última parte de este apartado, expondremos las correlaciones significativas que se han dado entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica de la expresión escrita.

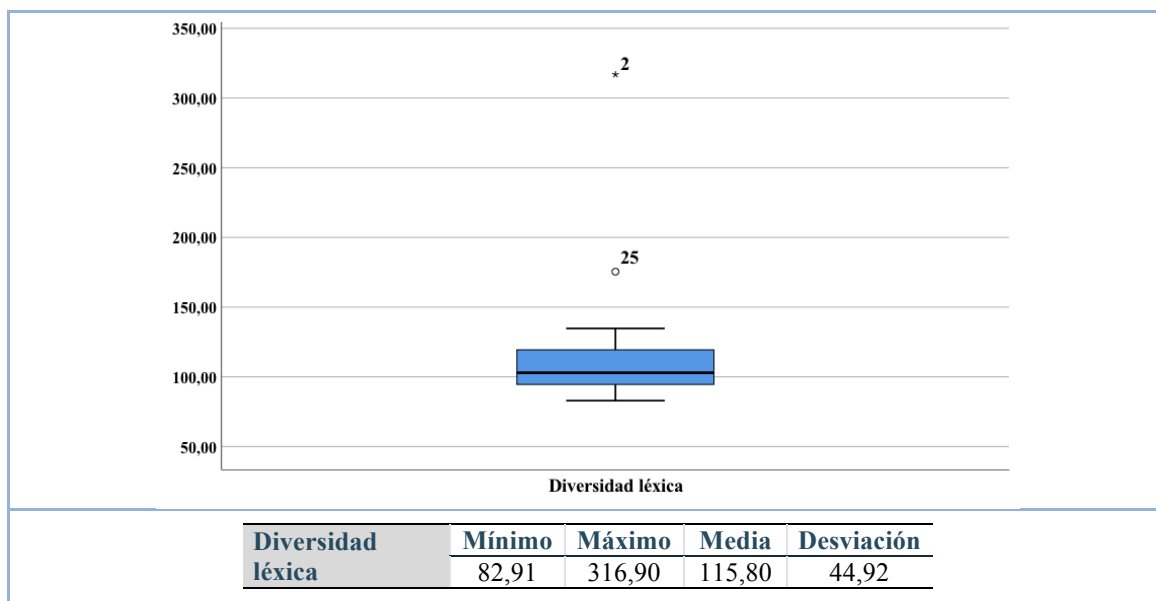
Tabla 6.19. Resultados de los indicadores de competencia léxica de la expresión escrita

Informantes	Diversidad léxica	Densidad léxica	Fluidez léxica	Precisión Léxica (%)	Sofisticación léxica	Retención corto plazo	Retención largo plazo
1.	86,515	65,96	14,1	5	7	9	9
2.	316,898	50,38	9,5	13,4	5	8	8
3.	106,475	62,5	15,2	10,5	5	9	8
4.	92,51	65,27	16,7	4,8	6	9	9
5.	113,778	72	7,5	17,3	6	7	5
6.	91,341	66,67	12,9	10,1	5	9	9
7.	92,846	60,08	20,6	4,4	7	9	7
8.	82,908	69,05	16,8	7,7	5	9	9
9.	107,735	67,89	10,9	8,3	3	6	8
10.	134,264	64,96	13,7	5,11	6	9	9
11.	96,256	63,95	14,7	13,61	3	9	8
12.	87,198	77,01	8,7	12,6	3	9	8
13.	108,337	72,41	8,7	9,2	5	9	9
14.	111,664	64,54	14,1	3,5	7	9	9
15.	100,641	72,07	11,1	7,2	7	9	9
16.	97,121	72,04	9,3	15	3	7	5
17.	97,889	66,67	11,7	23,9	4	8	7
18.	90,26	69,72	14,2	7,7	6	9	9
19.	118,147	72,83	9,2	6,5	5	9	9
20.	126,308	67,96	10,3	11,65	5	9	9
21.	120,523	64,39	13,2	11,3	4	7	8
22.	99,773	65,71	10,5	19,05	4	9	9
23.	99,654	70,59	8,5	14,1	4	7	7
24.	102,889	71,43	13,3	19,5	5	8	8
25.	175,425	53,04	11,5	20,9	6	9	9
26.	134,435	61,21	16,5	7,27	6	9	8
27.	134,729	62,16	11,1	9,9	3	9	9

6.5.1.1. La diversidad léxica

Como podemos comprobar por los datos de la figura 6.26, la diversidad léxica de la muestra presenta un buen nivel en general debido a los valores bajos en que se mueve, si obviamos a las dos participantes (INF 2 e INF 25) que se desvían de la tendencia general. Si prescindimos de ellas, la puntuación se sitúa entre los 82,91 puntos de la informante 8, que es la que presenta una mayor diversidad, y los 134,73 de la informante 27. Además, la desviación quedaría reducida a 15,46 (en lugar de 44,92) y la media también descendería a los 105,37 puntos (en vez de 115,80). Por tanto, al margen de la informante 2, que se caracteriza por su pobreza léxica al triplicar la puntuación media de la muestra, podemos concluir que el nivel de diversidad de vocabulario de los textos escritos por las alumnas es bueno.

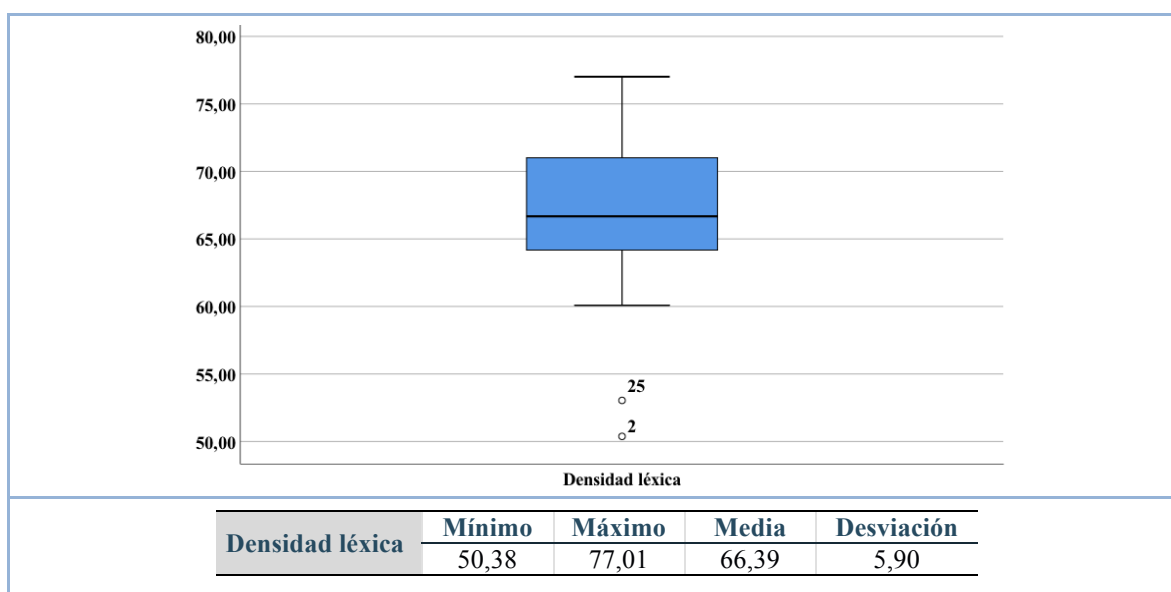
Figura 6.26. Estadísticos descriptivos y gráfica de cajas de la diversidad léxica de la expresión escrita



6.5.1.2. La densidad léxica

La densidad de los textos (anexo 23) también es buena (fig. 6.27). Si dejamos al margen de nuevo a las informantes 2 y 25, que puntúan por debajo de la media de la muestra, el resto de estudiantes presenta una densidad superior al 60 %, que es el nivel que King y Flynn (2005) consideran característico de los textos de dificultad superior. Además, si tenemos en cuenta que una cuarta parte de la muestra se sitúa por encima del 70 %, los porcentajes de densidad léxica de los textos escritos por las alumnas indican que estos responden a una elaboración compleja.

Figura 6.27. Estadísticos descriptivos y gráfica de cajas de la densidad léxica de la expresión escrita

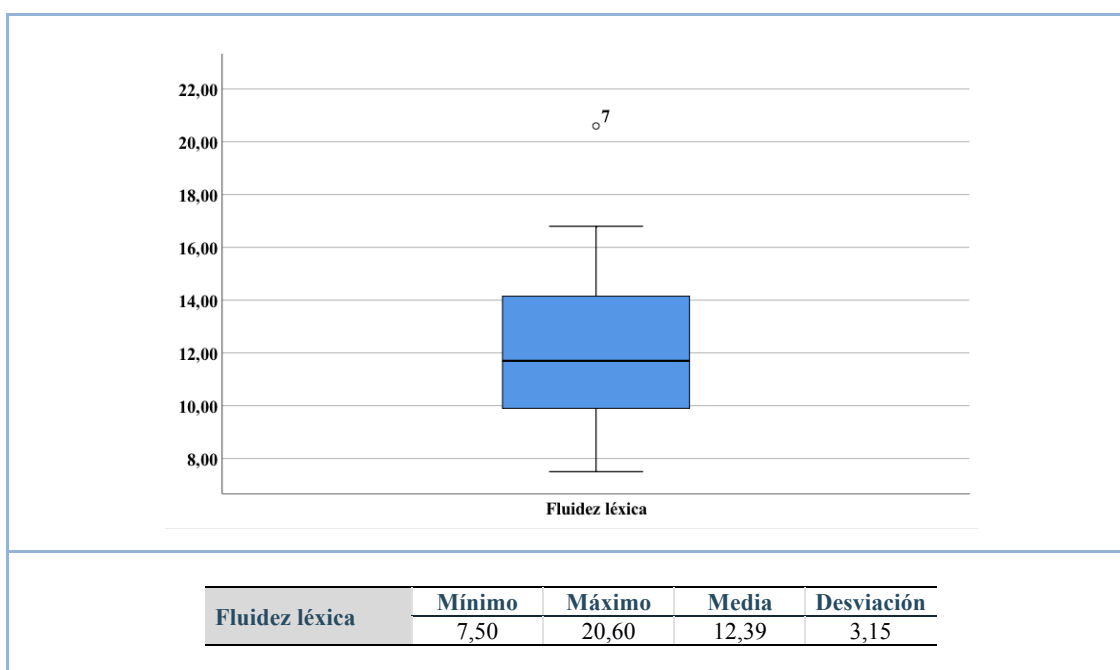


6.5.1.3. La fluidez léxica

Como ya indicamos al presentar esta variable (cfr. *supra* § 5.6.3.6), para calcular la fluidez léxica de los textos escritos nos hemos basado en la proporción existente entre el número de palabras totales del texto y el tiempo de escritura (diez minutos), de modo que hemos trabajado con una medida basada en la velocidad de producción (palabras/minuto), como indican Wolfe-Quintero *et al.* (1998).

Según esto, y como se aprecia en la figura 6.28, la fluidez de la muestra se sitúa en un rango de diez puntos: entre las 7,5 (INF 5) y las 16,8 (INF 8) palabras por minuto¹⁷¹. Estos datos ponen de manifiesto una gran diversidad entre las estudiantes: el índice de fluidez más alto duplica al más bajo, lo que significa que el texto de la alumna menos fluente tendría 75 palabras frente a las 168 de la que presenta mayor fluidez. Constatamos, pues, una ostensible diferencia en lo que respecta a la fluidez léxica de la expresión escrita.

Figura 6.28. Estadísticos descriptivos y gráfica de cajas de la fluidez léxica de la expresión escrita

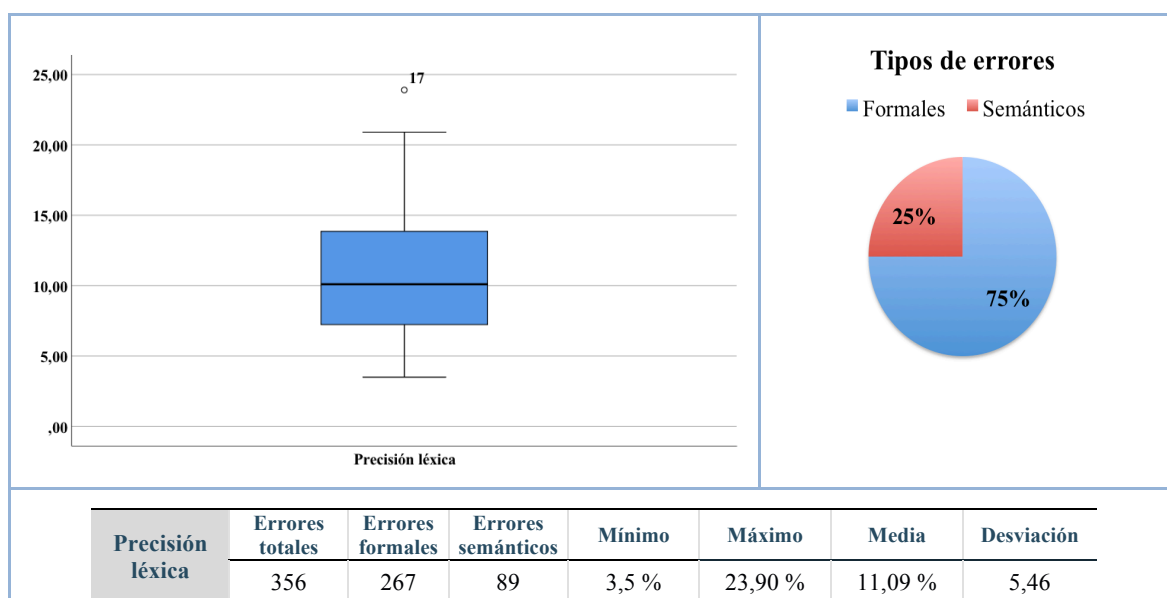


¹⁷¹ Dejamos al margen del análisis a la informante 7, que presenta una fluencia (20,6 palabras/minuto) muy por encima de la media de la muestra (12,4 palabras/minuto).

6.5.1.4. La precisión léxica

Aparte de los estadísticos descriptivos y la gráfica de cajas que venimos presentando habitualmente, en la figura 6.29 también añadimos una gráfica circular sobre el tipo de errores cometidos por las alumnas (formales o semánticos), así como la cantidad de los mismos. Según estos datos, los errores de carácter formal (75 %) son mucho más numerosos que los semánticos (25 %), resultados que solo coinciden parcialmente con los trabajos que tratan el tema (Fernández Jódar, 2006; Palapanidi, 2010; Baerlocher, 2013; Barbasán, 2016).

Figura 6.29. Estadísticos descriptivos y gráficas de la precisión léxica de la expresión escrita



De las investigaciones mencionadas, las dos primeras obtienen resultados diferentes a los nuestros. Fernández Jódar (2006, p. 67), que analiza los textos de aprendices polacos (N=67) de español de tres niveles distintos (A2+, B1+ y B2+), observa que en todos los grupos, pero especialmente en el último, predominan los errores semánticos (72,1 %) sobre los formales (27,9 %), proporción que es opuesta a la nuestra. Por su parte, en el análisis que realiza Palapanidi (2010, pp. 10-11) de las producciones de 81 alumnos griegos (del nivel A al C1), los errores semánticos (53,7 %) también son superiores a los formales (37,4 %). Aunque sus proporciones no coinciden con las de Fernández Jódar (2006), también constata que son más frecuentes los errores de contenido.

En cambio, los resultados de Baerlocher (2013) y Barbasán (2016) sí están en la línea de los nuestros. La primera trabaja con alumnos brasileños (N=142) de español como lengua extranjera (de los que no indica el nivel de competencia lingüística) y comprueba que sus textos presentan un 71 % de errores formales y un 13,8 % de errores semánticos (el resto son errores de tipo mixto). Barbasán (2016, p. 168) estudia los textos de 100 alumnos italianos que están aprendiendo español (niveles A2-B1) en la Universidad Valencia en el marco del Programa Erasmus y constata que los errores formales (53,9 %) superan a los semánticos (46,1 %).

A tenor de estos datos, resulta imposible llegar a alguna conclusión acerca del predominio de un tipo de error sobre otro. Podríamos pensar en la proximidad tipológica con el español de la lengua materna de los aprendices como el factor diferencial (es decir, diferencias interlingüísticas), pues el polaco y el griego están más alejados del español que el portugués y el italiano. Sin embargo, no podemos olvidar que tanto el polaco como el esloveno (que es la lengua materna de nuestras informantes) son lenguas eslavas (del grupo occidental la primera y del meridional la segunda), pero mientras que la muestra de alumnos polacos presenta más errores de tipo semántico, la nuestra lo hace de los formales. Asimismo, el nivel de competencia lingüística de los participantes tampoco parece ser un factor explicativo porque en ambos casos tienen el mismo. Por tanto, desconocemos a qué pueden deberse las diferencias que hay en la tipología de los errores.

Pasamos ahora a describir el perfil general de precisión léxica de nuestra muestra para compararlo después con los trabajos citados. En este sentido, los valores oscilan entre el 3,5 % (INF 14) y el 23,9 % (INF 17), lo cual nos da una media del 11,09 % (fig. 6.29); no obstante, debido a la lejanía que manifiesta la informante 17 respecto de la tendencia general, vamos a excluirla del recuento final para manejar unos datos más representativos. Al hacer esto, el porcentaje medio mejora hasta el 10,6 % y la desviación estándar se reduce al 4,9, lo cual nos sitúa ante un grupo más homogéneo.

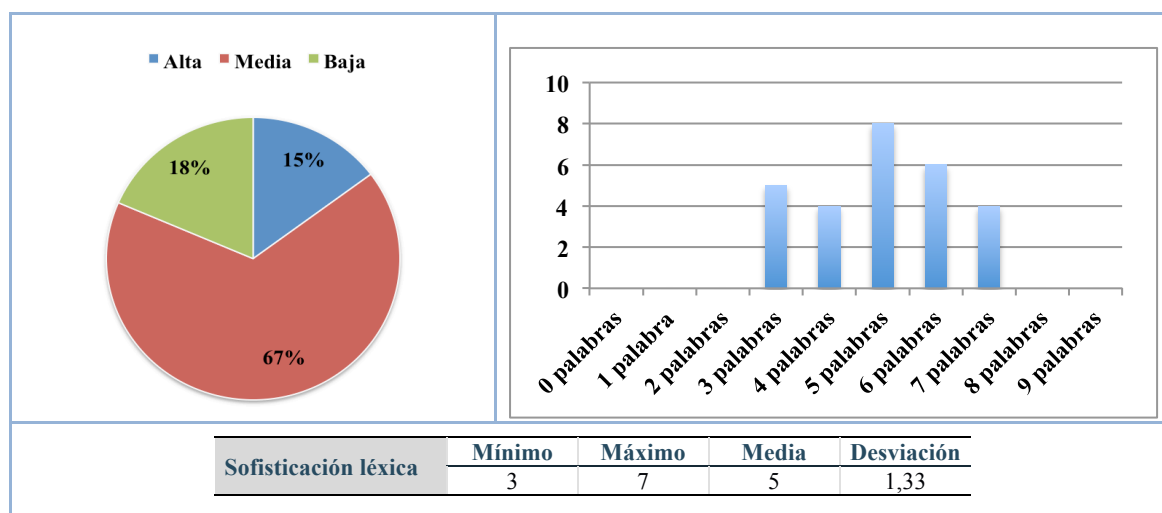
Estas cifras generales de precisión léxica de la muestra tampoco coinciden con las de otros trabajos. Así, los datos de Palapanidi (2010, p. 10) y de Baerlocher (2013, p. 183) son mejores que los nuestros, ya que la primera observa un nivel de precisión del 8,6 % mientras que la segunda lo sitúa en el 7,1 %. En cambio, Barbasán (2016, p. 162) encuentra un porcentaje de precisión (17,5 %) peor que el nuestro. Por último, Fernández Jódar (2006, p. 190) sí obtiene unos

datos semejantes a los nuestros, ya que su grupo de nivel B1+ está en el 10,9 %, mientras que el de A2+ tiene un peor rendimiento (19,9 %) y el de B2+, mejor (8,04 %).

6.5.1.5. La sofisticación léxica

Como ya indicamos con anterioridad (cfr. *supra* § 5.6.3.3), para medir la sofisticación léxica nos basaremos en el número de palabras meta que las alumnas han empleado en su texto, en función del cual distinguiremos tres niveles: bajo (si utilizan menos de tres palabras), medio (entre cuatro y seis) y alto (más de seis). Según estos datos, y como podemos observar en la figura 6.30, dos tercios de la muestra presentan una sofisticación de nivel medio. El tercio restante se reparte entre cinco alumnas de nivel bajo, que solo utilizan tres palabras meta, y cuatro de nivel alto, que emplean siete palabras meta.

Figura 6.30. Estadísticos descriptivos y gráfica circular de la sofisticación léxica de la expresión escrita

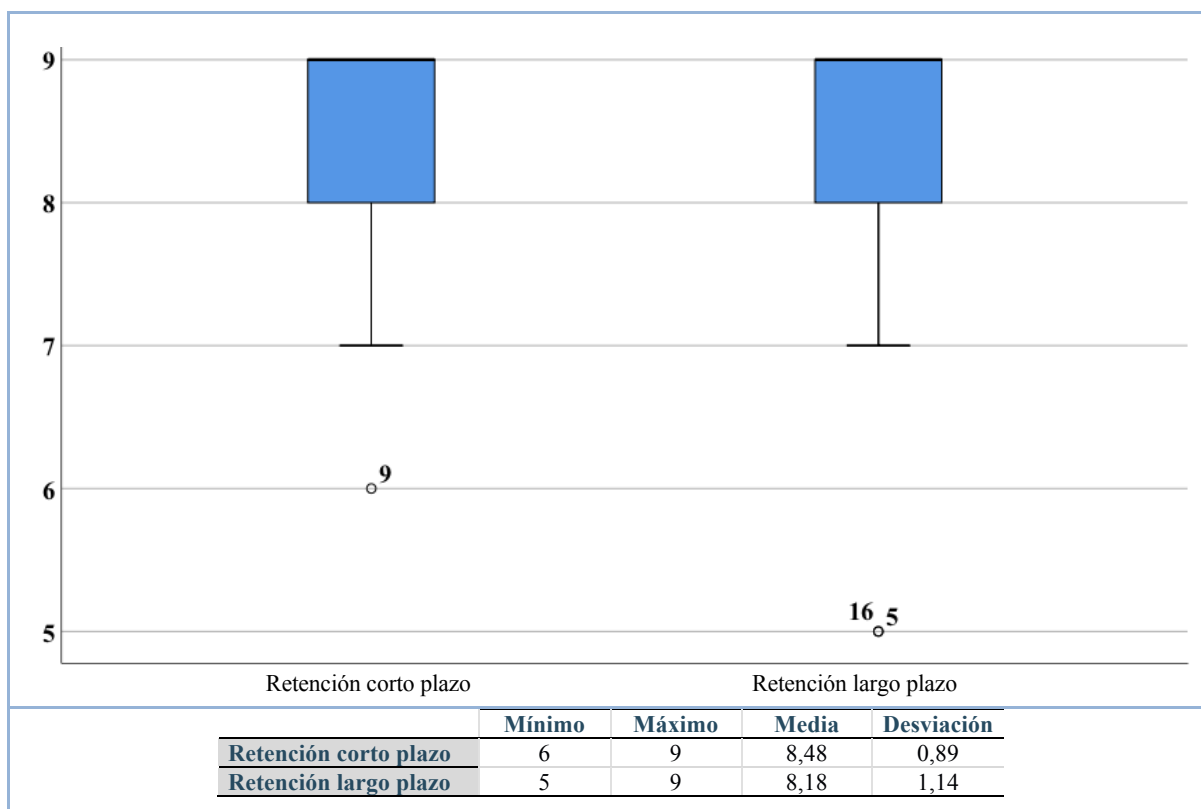


Puesto que el criterio que hemos utilizado para calcular la sofisticación léxica no se ha empleado en ninguna otra investigación, no podemos comparar nuestros datos con los de otros trabajos. Sin embargo, la información que hemos obtenido nos resulta útil para configurar el perfil de competencia léxica de nuestra muestra que, en este caso, presenta un nivel de sofisticación medio.

6.5.1.6. La retención léxica

La gráfica de cajas de la figura 6.31 nos ofrece una imagen idéntica de la retención léxica a corto y a largo plazo. A primera vista, esto significa que el efecto del paso del tiempo no ha influido en el vocabulario aprendido, pues los resultados han sido iguales en ambos casos. Y, efectivamente, esta es la interpretación que podemos hacer de estos datos, pues salvo las informantes 5 y 16, que empeoran su rendimiento en relación al resto de estudiantes, la muestra rinde de manera muy homogénea tanto en el postest inmediato como en el postest a largo plazo, pues la media se sitúa en las ocho palabras y la desviación apenas ha aumentado 0,25 puntos.

Figura 6.31. Estadísticos descriptivos y gráfica de cajas de la retención del léxico de la expresión escrita



6.5.2. RELACIONES ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA COMPETENCIA LÉXICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

A diferencia de lo que ocurría en el estudio sobre la interacción oral (cfr. *supra* § 6.4.2), en el que se producían pocas correlaciones significativas, en este caso observamos una relación más estrecha entre los estilos de aprendizaje y la expresión escrita, pues las correlaciones son bastante más numerosas y se dan en todos los indicadores de la

competencia léxica (tabla 6.20). Comenzaremos el análisis desde la perspectiva de la competencia léxica para terminar con la descripción desde el punto de vista de los estilos.

La fluidez léxica es el elemento sobre el que influyen más estilos de aprendizaje, siete en concreto, y además el grado de las correlaciones es bastante fuerte, pues cuatro de ellas se producen al nivel 0,01 de confianza. Estas son las que se dan con los estilos *profundo* (*ASSIST*), *significativo*, *práctico* (*ILSHE*) y *agudizador* (*LSS*). Si además tenemos en cuenta las correlaciones existentes entre estos estilos, no cabe duda de que se configuran como unos factores que inciden de manera muy marcada en la fluidez de la expresión escrita. Los otros estilos que también influyen en ella, aunque con un nivel de confianza algo menor (al 0,05), son el *no dirigido* (*ILSHE*), el *intuitivo* y el *sintético* (*LSS*). Puesto que todas estas correlaciones son de signo positivo, cuanto más preferentes sean estos estilos, mayor será la fluidez de los textos escritos por las alumnas.

Un último aspecto que queremos comentar sobre la fluidez es lo que ocurre con los estilos *impulsivo* y *reflexivo* (*LSS*). Desde un punto de vista teórico, el aprendiz que presenta el estilo *impulsivo* como preferente se caracteriza por responder rápido a las actividades que se le demandan sin detenerse mucho a pensar en la respuesta, justo lo contrario de lo que sucede con un alumno *reflexivo*. Por tanto, lo que cabría esperar sería una correlación positiva entre el estilo *impulsivo* y la fluidez (y quizás negativa con el estilo *reflexivo*), puesto que para medir la fluidez hemos tenido en cuenta el tiempo de respuesta. Sin embargo, comprobamos que el sentido de la correlación que se da entre el estilo *impulsivo* y la fluidez es negativo (-0,05), lo cual nos indicaría que cuanto más impulsivo fuese un alumno, menos fluida sería su expresión escrita. Si bien dicha correlación no es de carácter significativo, no deja de ser sugerente la dirección en que se produce (negativa), puesto que desde el punto de vista teórico se esperaría lo contrario. Dejamos constancia, pues, de un tema que convendría estudiar con mayor profundidad para determinar si lo descrito se debe a las carencias de fiabilidad y validez del cuestionario que hemos indicado con anterioridad o los estilos de aprendizaje intervienen de algún modo en tales resultados.

Tabla 6.20. Matriz de correlaciones entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica de la expresión escrita

		Diversidad léxica	Densidad léxica	Fluidez léxica	Precisión léxica	Sofisticación léxica	Retención corto plazo	Retención largo plazo
ASSIST	Correlación de Pearson	-0,010	-0,014	0,019	0,077	-0,061	0,145	-0,058
Estratégico	Sig. (bilateral)	0,962	0,944	0,924	0,704	0,764	0,471	0,773
ASSIST	Correlación de Pearson	-0,132	-0,216	,501**	-0,138	,383*	,528**	0,334
Profundo	Sig. (bilateral)	0,510	0,279	0,008	0,493	0,048	0,005	0,089
ASSIST	Correlación de Pearson	-0,059	-0,026	0,320	-0,101	0,151	-0,284	-0,222
Superficial	Sig. (bilateral)	0,770	0,897	0,103	0,616	0,453	0,151	0,265
CSI	Correlación de Pearson	-0,115	0,214	-0,073	0,006	-0,259	0,153	-0,156
CSI	Sig. (bilateral)	0,567	0,284	0,716	0,976	0,192	0,445	0,437
ILSHE	Correlación de Pearson	-0,021	-0,246	,506**	-0,336	,434*	0,345	0,046
Significativo	Sig. (bilateral)	0,917	0,216	0,007	0,086	0,024	0,078	0,819
ILSHE	Correlación de Pearson	-0,224	-0,026	0,299	-0,253	0,229	0,090	-0,097
Repetitivo	Sig. (bilateral)	0,262	0,898	0,130	0,202	0,250	0,655	0,630
ILSHE	Correlación de Pearson	-0,332	0,002	,535**	-0,345	0,353	0,320	0,110
Práctico	Sig. (bilateral)	0,091	0,993	0,004	0,078	0,071	0,104	0,584
ILSHE	Correlación de Pearson	-,454*	0,085	,389*	-0,053	0,056	-0,091	-0,353
No dirigido	Sig. (bilateral)	0,017	0,674	0,045	0,794	0,782	0,652	0,071
LSS	Correlación de Pearson	-0,115	0,221	-0,071	-0,159	0,081	-0,204	-0,301
Visual	Sig. (bilateral)	0,567	0,268	0,727	0,427	0,687	0,308	0,127
LSS	Correlación de Pearson	0,205	-0,159	0,052	0,195	-0,157	-0,113	-0,094
Auditivo	Sig. (bilateral)	0,306	0,428	0,798	0,330	0,435	0,574	0,641
LSS	Correlación de Pearson	-0,224	0,071	0,034	0,097	-0,043	-0,038	-0,016
Cinestésico	Sig. (bilateral)	0,261	0,723	0,867	0,629	0,833	0,850	0,937
LSS	Correlación de Pearson	,502**	-,388*	-0,004	0,155	0,348	-0,039	-0,060
Extrovertido	Sig. (bilateral)	0,008	0,046	0,986	0,439	0,076	0,846	0,766
LSS	Correlación de Pearson	-0,355	0,074	0,367	0,029	-0,048	0,121	-0,011
Introverso	Sig. (bilateral)	0,069	0,715	0,060	0,886	0,811	0,549	0,955
LSS	Correlación de Pearson	-0,203	-0,104	,461*	-0,339	0,297	,451*	0,269
Intuitivo	Sig. (bilateral)	0,309	0,606	0,015	0,083	0,133	0,018	0,175
LSS	Correlación de Pearson	-0,223	0,140	0,006	0,138	-0,319	-0,092	-,396*
Secuencial	Sig. (bilateral)	0,264	0,486	0,976	0,492	0,105	0,650	0,041
LSS	Correlación de Pearson	0,076	-0,008	-0,036	0,017	-0,061	0,248	0,195
Global	Sig. (bilateral)	0,707	0,969	0,857	0,935	0,762	0,212	0,330
LSS	Correlación de Pearson	0,000	-0,005	0,103	-0,029	0,065	0,068	-0,139
Particular	Sig. (bilateral)	0,999	0,981	0,608	0,885	0,748	0,736	0,491
LSS	Correlación de Pearson	0,045	-0,334	,423*	-,565**	,534**	,538**	0,329
Sintético	Sig. (bilateral)	0,823	0,088	0,028	0,002	0,004	0,004	0,094
LSS	Correlación de Pearson	0,062	-0,325	0,285	-0,090	0,152	0,144	-0,049
Analítico	Sig. (bilateral)	0,757	0,098	0,149	0,656	0,449	0,474	0,809
LSS	Correlación de Pearson	0,041	-,473*	,490**	-0,243	,390*	0,251	0,039
Agudizador	Sig. (bilateral)	0,839	0,013	0,009	0,222	0,044	0,206	0,846
LSS	Correlación de Pearson	-,467*	0,177	0,374	-0,380	0,097	0,284	0,078
Nivelador	Sig. (bilateral)	0,014	0,378	0,055	0,051	0,632	0,152	0,700
LSS	Correlación de Pearson	-0,106	-0,090	0,324	-,429*	0,335	0,216	0,012
Deductivo	Sig. (bilateral)	0,599	0,654	0,099	0,026	0,087	0,280	0,954
LSS	Correlación de Pearson	0,102	-0,208	0,232	-0,033	-0,018	0,072	-0,001
Inductivo	Sig. (bilateral)	0,614	0,297	0,244	0,869	0,930	0,722	0,997
LSS	Correlación de Pearson	-0,081	-0,152	0,172	-0,166	-0,076	0,340	0,035
Independiente	Sig. (bilateral)	0,686	0,448	0,392	0,409	0,706	0,083	0,861
LSS	Correlación de Pearson	-0,274	0,248	-0,050	-0,086	-0,013	-0,090	-0,115
Dependiente	Sig. (bilateral)	0,166	0,212	0,805	0,672	0,947	0,654	0,567
LSS	Correlación de Pearson	-0,274	0,248	-0,050	-0,086	-0,013	-0,090	-0,115
Impulsivo	Sig. (bilateral)	0,166	0,212	0,805	0,672	0,947	0,654	0,567
LSS	Correlación de Pearson	-0,117	0,246	0,062	-0,285	0,219	0,036	-0,045
Reflexivo	Sig. (bilateral)	0,562	0,216	0,760	0,149	0,272	0,858	0,823
PLSPQ	Correlación de Pearson	-0,119	-0,143	0,243	-0,118	0,227	0,051	-0,040
Visual	Sig. (bilateral)	0,555	0,477	0,223	0,559	0,254	0,802	0,845
PLSPQ	Correlación de Pearson	0,357	-0,122	-0,069	-0,239	-0,141	0,082	0,135
Auditivo	Sig. (bilateral)	0,067	0,544	0,732	0,230	0,483	0,686	0,502
PLSPQ	Correlación de Pearson	-,383*	0,136	0,231	-0,163	-0,017	0,231	0,096
Táctil	Sig. (bilateral)	0,048	0,499	0,247	0,416	0,932	0,246	0,633
PLSPQ	Correlación de Pearson	0,006	-0,274	0,181	0,043	0,183	0,374	0,333
Cinestésico	Sig. (bilateral)	0,975	0,167	0,365	0,831	0,361	0,055	0,089
PLSPQ	Correlación de Pearson	0,161	-0,090	-0,074	-0,003	0,163	0,161	0,029
Grupal	Sig. (bilateral)	0,423	0,654	0,712	0,990	0,418	0,423	0,884
PLSPQ	Correlación de Pearson	-0,148	0,078	0,251	-0,288	-0,060	0,027	0,174
Individual	Sig. (bilateral)	0,461	0,701	0,206	0,146	0,766	0,894	0,386

Después de la fluidez léxica, son la diversidad y la sofisticación los aspectos de la competencia léxica sobre los que más influyen los estilos de aprendizaje, pues en los dos casos se producen cuatro correlaciones significativas. Por lo que respecta a la diversidad, todas son de carácter negativo, excepto la que se da con el estilo *extrovertido (LSS)*, lo cual significa que un texto presentará menos diversidad léxica en la medida en que los estilos preferidos por la alumna sean el *no dirigido (ILSHE)*, el *nivelador (LSS)* o el *táctil (PLSPQ)*. Conviene interpretar con cautela la posible influencia de este último, porque no existe correlación entre el estilo *táctil-cinestésico* del *LSS* y la diversidad; no obstante, el hecho de que sea negativa (-0,224) indicaría que la potencial influencia del estilo *táctil (PLSPQ)* se produciría en el sentido que hemos indicado: cuanto más táctil sea un alumno, menos diversidad léxica tendrá su texto. Lo contrario ocurriría con el estilo *extrovertido (LSS)*, que sería el único que contribuiría a hacer más diverso el vocabulario de una composición escrita.

Por otra parte, la sofisticación está influida por otros cuatro estilos distintos de los anteriores: *profundo (ASSIST)*, *significativo (ILSHE)*, *sintético* y *agudizador (LSS)*. Sin embargo, estos estilos son los mismos que correlacionan con la fluidez, lo cual nos hace pensar en la posibilidad de que exista alguna relación entre estos dos componentes de la competencia léxica, que se ve confirmada al calcular el coeficiente de correlación de Pearson que hay entre la sofisticación y la fluidez ($r=0,428$, $p=0,026$). Por tanto, según este dato, estos cuatro estilos contribuirían a hacer el texto escrito no solo más fluido, sino también más sofisticado.

El siguiente indicador de la competencia léxica que se ve influido por más estilos es la retención a corto plazo, en cuyo caso los estilos *profundo (ASSIST)* y *sintético (LSS)* son los que presentan una vinculación más estrecha debido al nivel de confianza en que se produce ($p<0,01$). También ejerce su influencia el estilo *intuitivo (LSS)*. Desde el punto de vista teórico, parecen razonables dichas conexiones, ya que estos tres estilos reunirían los requisitos necesarios para una buena retención léxica: tener como objetivo comprender el material (estilo *profundo*), adivinar significados (estilo *sintético*) y especular entre varias posibilidades (estilo *intuitivo*).

La densidad y la precisión son los siguientes componentes de la competencia léxica en número de correlaciones con los estilos (dos cada una). Aunque no tienen en común ninguno de los estilos, pues la densidad correlaciona con el *extrovertido* y el *agudizador* y la precisión

lo hace con el *sintético* y el *deductivo* (todos del *LSS*), sí coinciden en que todas las correlaciones tienen signo negativo. Esto supone que estos estilos minimizan la densidad y precisión de un texto escrito.

El último elemento léxico que se ve afectado por los estilos de aprendizaje es la retención a largo plazo, sobre la que influye el estilo *secuencial* (*LSS*), también en sentido negativo, como los dos casos anteriores. Esto supone que las alumnas con preferencia por dicho estilo recuerdan menos palabras meta que las demás un mes después de que se les hayan presentado. Según estos datos, queremos llamar la atención sobre el hecho de que ningún estilo de aprendizaje se presenta como un instrumento de mejora del rendimiento léxico a largo plazo; al contrario, el único que muestra algún vínculo con la retención lo hace para perjudicarla.

Pasamos ahora a interpretar los datos desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje. Lo primero que nos gustaría destacar es la casi nula intervención de los estilos perceptivos. Aunque el estilo *táctil* (*PLSPQ*) correlacione con la diversidad léxica, la ausencia de la correspondiente correlación por parte del estilo *táctil-cinestésico* del *LSS* cuestiona la validez de tal conexión, con lo cual la postura más recomendable desde el punto de vista científico sería la de no aceptar como buena dicha correlación. Por tanto, podemos concluir que los estilos perceptivos no intervienen de ningún modo en la competencia léxica de la expresión escrita.

En el otro extremo estaría el estilo *sintético* (*LSS*), que presenta el mayor número de correlaciones con la competencia léxica: la fluidez, la sofisticación, el rendimiento y la precisión. Excepto la última, que es de carácter negativo, las demás son positivas. Por tanto, este estilo contribuiría a escribir textos más fluidos y sofisticados, al tiempo que propiciaría una mejor retención del vocabulario a corto plazo; en cambio, como contrapartida, los textos presentarían más errores.

Tras este, los estilos *profundo* (*ASSIST*) y *agudizador* (*LSS*) tienen un rol destacado en la competencia léxica al correlacionar con tres componentes cada uno, de los que coinciden en la fluidez y la sofisticación. Se distinguen en que el estilo *profundo*, además, también correlaciona con la retención a corto plazo, mientras que el *agudizador* lo hace con la densidad.

6.5.3. LAS VARIABLES CONTROLADAS Y LA COMPETENCIA LÉXICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Como se puede apreciar en la tabla 6.21, las variables de la muestra no tienen ninguna influencia en la competencia léxica de la expresión escrita, excepto por lo que se refiere al tiempo de aprendizaje de la lengua, que incide en la precisión léxica en sentido positivo. Esto sugiere que el vocabulario empleado por una alumna en los textos que escriba será más preciso cuanto más tiempo lleve aprendiendo español, lo cual es una relación esperable. Esto coincide con los trabajos de otras autoras (Fernández López, 1997; Palapanidi, 2010; Baerlocher, 2013), que también constatan una disminución del error estadísticamente significativa asociada al tiempo de aprendizaje.

Tabla 6.21. Matriz de correlaciones de las variables sociodemográficas y la competencia léxica de la expresión escrita

Variables de la muestra		Durante la escritura					Después de la escritura	
		Diversidad léxica	Densidad léxica	Fluidez léxica	Precisión léxica	Sofisticación léxica	Retención corto plazo	Retención largo plazo
Idiomas	Correlación de Pearson	0,085	0,033	-0,220	0,082	0,225	0,171	-0,057
	Sig. (bilateral)	0,672	0,872	0,271	0,686	0,259	0,394	0,778
Tiempo de aprendizaje	Correlación de Pearson	-0,046	0,071	-0,220	,406*	-0,328	-0,032	0,152
	Sig. (bilateral)	0,821	0,725	0,270	0,036	0,095	0,876	0,450
Estancias en países hispanohablantes	Correlación de Pearson	-0,099	-0,069	0,011	0,025	0,193	0,169	0,218
	Sig. (bilateral)	0,622	0,731	0,956	0,901	0,334	0,400	0,276
Edad	Correlación de Pearson	-0,217	-0,097	0,353	-0,190	0,172	0,305	0,162
	Sig. (bilateral)	0,278	0,629	0,071	0,342	0,391	0,122	0,420

No obstante, queremos llamar la atención sobre varias conexiones establecidas entre el tiempo de aprendizaje y otros indicadores de la competencia léxica porque se producen en una dirección que no es la que cabría esperar. Esto ocurre con la diversidad, la fluidez y la sofisticación, que se relacionan en sentido negativo, lo cual supondría que los textos de una alumna tendrían menos diversidad de vocabulario y serían menos fluidos y sofisticados cuanto más tiempo lleve estudiando el idioma. Si bien tales relaciones no son estadísticamente significativas, no deja de ser sugerente que lo sean en dirección negativa, ya que lo que se espera es que tales indicadores mejoren en la medida en que se esté familiarizado con el idioma durante más tiempo. Queda, por tanto, aquí un tema que necesitaría de un análisis más detallado para determinar las causas que producen tales fenómenos.

6.6. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA

Al igual que los otros estudios sobre las destrezas lingüísticas, el corpus léxico que hemos utilizado en este estudio se ha compuesto de nueve palabras meta, que hemos distribuido entre la actividad de comprensión oral (4) y la de comprensión escrita (5). Asimismo, también hemos utilizado palabras de los estudios precedentes.

6.6.1. LOS INDICADORES DE LA COMEPETENCIA LÉXICA DE LA COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA

En este apartado solo vamos a tener en cuenta dos indicadores de la competencia léxica: por un lado, lo que hemos denominado *recuperación del léxico* y, por otro, la retención. La recuperación consiste en ser capaz de utilizar determinadas palabras en los huecos de un texto que hay que leer y otro que hay que escuchar. Las palabras que hay que recuperar las consideramos palabras meta y son de dos tipos: nuevas y conocidas. Las primeras se les presentan a las alumnas justo antes de las dos actividades de comprensión y las conocidas son las que se han utilizado en los estudios anteriores. Por otra parte, la retención del léxico se medirá con un postest inmediatamente después de las dos actividades y otro dilatado en el tiempo (un mes más tarde). De este modo, tendremos datos sobre la retención léxica a corto y a largo plazo.

6.6.1.1. La recuperación léxica

La descripción de la recuperación del léxico la vamos a realizar desde dos perspectivas: una será general, y en ella tendremos en cuenta la puntuación global en cada una de las actividades de comprensión, y la otra será más específica, ya que nos centraremos en la recuperación de las palabras meta nuevas y ya conocidas. En la tabla 6.22 mostramos todos los datos de la recuperación. Como el número de palabras que tomamos en consideración en las actividades de comprensión oral y escrita no es el mismo, no podemos comparar los

resultados basándonos en la puntuación obtenida en cada caso¹⁷². Por este motivo, hemos calculado el porcentaje final del rendimiento para cada una de las situaciones de modo que sí podamos contrastar los datos.

Tabla 6.22. Puntuaciones y porcentajes de la recuperación léxica de la comprensión oral y escrita

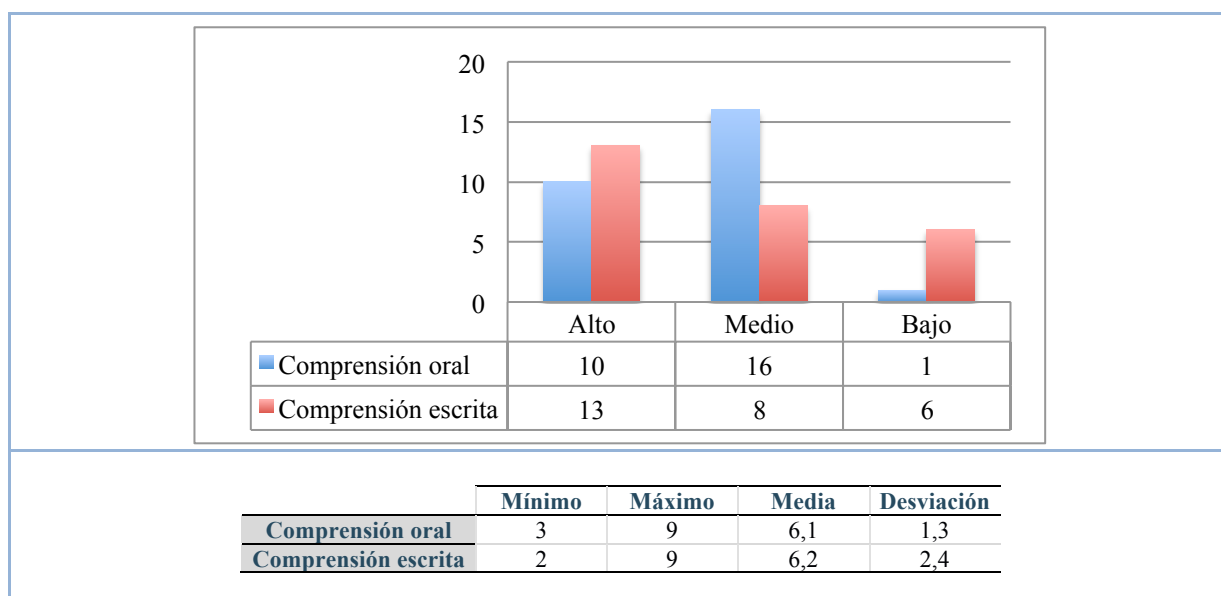
	Comprensión escrita			Comprensión oral		
	Puntuación global	Palabras nuevas	Palabras conocidas	Puntuación global	Palabras nuevas	Palabras conocidas
INF 1	9	5	4	9	4	5
INF 2	7	4	3	7	4	3
INF 3	6	4	2	7	4	3
INF 4	8	5	3	8	4	4
INF 5	2	2	0	4	3	1
INF 6	6	4	2	7	4	3
INF 7	9	5	4	6	4	2
INF 8	9	5	4	6	4	2
INF 9	2	2	0	6	3	3
INF 10	9	5	4	7	4	3
INF 11	7	4	3	5	3	2
INF 12	8	5	3	6	4	2
INF 13	6	4	2	6	4	2
INF 14	9	5	4	8	4	4
INF 15	3	2	1	7	4	3
INF 16	3	1	2	5	2	3
INF 17	3	2	1	3	1	2
INF 18	6	5	1	6	4	2
INF 19	8	4	4	6	4	2
INF 20	8	5	3	7	4	3
INF 21	6	3	3	6	4	2
INF 22	8	5	3	7	4	3
INF 23	3	2	1	4	3	1
INF 24	9	5	4	6	3	3
INF 25	5	4	1	6	4	2
INF 26	5	3	2	6	4	2
INF 27	4	3	1	5	3	2
Porcentaje	68,8%	76%	60%	67,8%	90%	52%
Desviación	2,4	1,3	1,3	1,3	0,9	0,9

Comenzaremos por la puntuación global, en la que tendremos en cuenta simultáneamente tanto las palabras meta que ya conocen las estudiantes como las nuevas. Si nos fijamos en los porcentajes de la tabla 6.22, el nivel de recuperación es prácticamente idéntico en los dos casos, con apenas un punto de diferencia. No obstante, la menor desviación en la comprensión oral nos hace pensar que esta destreza propicia un rendimiento más homogéneo por parte de las alumnas.

¹⁷² La puntuación está basada en el máximo número de palabras correspondientes a cada situación: 9 para el rendimiento general, 5 para las palabras nuevas de la comprensión escrita y para las conocidas de la expresión oral, y 4 para las palabras nuevas de la expresión oral y para las conocidas de la expresión escrita.

Para poder llevar a cabo una descripción más detallada, en la figura 6.32 incluimos la distribución de las estudiantes por niveles de recuperación junto a los estadísticos descriptivos. En primer lugar, la puntuación media confirma el rendimiento similar en ambas destrezas que acabamos de mencionar, pues apenas les separa una décima. Sin embargo, si nos fijamos en la gráfica de barras, comprobamos diferencias notables, pues el rendimiento en la expresión escrita es más heterogéneo que en la expresión oral. En este sentido, la proporción de alumnas con un rendimiento bajo en la comprensión escrita (n=6) es muy superior al de la comprensión oral (n=1). Por otro lado, las estudiantes que presentan un rendimiento medio en la comprensión escrita (n=8) son la mitad de las que tienen ese mismo rendimiento en la expresión oral (n=16).

Figura 6.32. Estadísticos descriptivos y gráfica de barras de la recuperación léxica de la comprensión oral y escrita



También comprobamos que mientras la mayor parte de la muestra (59,3 %) tiene un nivel medio de recuperación léxica en la comprensión oral, en la escrita las puntuaciones están más repartidas entre los tres niveles. Esta situación se aprecia con nitidez en la desviación estándar, como dijimos antes, lo cual significa que la muestra rinde de manera más desigual en la comprensión escrita. Por tanto, aunque en ambos casos podemos hablar de un nivel de recuperación léxica medio-alto, conviene precisar que en la comprensión oral esto ocurre de manera más homogénea que en la comprensión escrita. Es posible que esta

diferencia se deba al mayor grado de dificultad del texto que tenían que leer (“La fiesta”) frente al que tenían que escuchar (“Un día en el fútbol”).

En cuanto a las palabras meta nuevas y conocidas, observamos una mejor recuperación de las primeras, lo cual es comprensible si tenemos en cuenta que acaban de ser presentadas a las alumnas, a diferencia de las otras, sobre las que ejerce su influencia el paso del tiempo. Por otra parte, en la actividad de comprensión oral se produce tanto el mejor como el peor dato: las palabras nuevas alcanzan el 90 % y las conocidas, el 52 %.

Según esto, resulta imposible determinar cuál de las dos destrezas incide de manera más positiva en la recuperación del léxico, pues aunque los resultados son prácticamente idénticos desde un punto de vista global, la situación cambia al analizar por separado cada tipo de palabra meta. Por tanto, las únicas conclusiones claras que podemos sacar son las siguientes: (a) las unidades léxicas recién aprendidas se emplean con más éxito en actividades de comprensión oral y escrita que aquellas que se aprendieron en días previos y (b) la recuperación del léxico, en general, es idéntica en los dos tipos de actividades, pero es más homogénea en la de comprensión oral.

6.6.1.2. La retención léxica

La prueba que hemos utilizado como posttest a corto y a largo plazo incluye las cinco palabras meta nuevas de la actividad de comprensión escrita y las cuatro del estudio sobre la interacción oral. Debido a que manejamos distinto número de léxias en cada caso, procederemos igual que hemos hecho respecto a la recuperación, es decir, mostrando los datos de cada destreza por separado para poder compararlos, pero para ello necesitamos hacer equivalentes las puntuaciones, motivo por el que manejaremos los porcentajes (tabla 6.23).

Empezaremos la descripción por la retención a corto plazo, que es mejor en el léxico de la comprensión oral, no solo por su mayor porcentaje (85 %) sobre la comprensión escrita (80 %), sino también por su menor desviación típica ($\sigma=0,6$), con lo cual las estudiantes manifiestan una tendencia homogénea a recordar mejor el vocabulario trabajado en la comprensión oral. Sin embargo, a largo plazo se invierte la situación, es decir, se produce un empeoramiento del léxico oral y una mejora del escrito. En el caso de la comprensión escrita, se mantiene la desviación estándar que se daba en el posttest a corto plazo y disminuye en la

comprensión oral, con lo cual no parece que estas dos tendencias sean una respuesta arbitraria de la muestra, sino más bien una reacción bastante uniforme, cuya causa desconocemos. No obstante, dejamos constancia de un tema que puede ser de interés para futuras investigaciones, como es el de comprobar si la retención del léxico a largo plazo mejora en actividades de comprensión escrita y empeora con las de comprensión oral.

Tabla 6.23. Puntuaciones y porcentajes de la retención léxica de la comprensión oral y escrita

	Comprensión escrita		Comprensión oral	
	Corto plazo	Largo plazo	Corto plazo	Largo plazo
INF 1	4	5	3	3
INF 2	3	3	2	2
INF 3	4	5	3	3
INF 4	5	5	3	3
INF 5	1	3	4	3
INF 6	5	5	4	3
INF 7	5	5	4	3
INF 8	5	5	4	3
INF 9	4	1	3	3
INF 10	5	5	3	3
INF 11	3	4	3	3
INF 12	5	5	3	3
INF 13	5	5	4	3
INF 14	5	5	4	3
INF 15	4	5	3	2
INF 16	4	4	3	3
INF 17	4	4	3	2
INF 18	5	5	4	3
INF 19	3	4	4	3
INF 20	5	5	4	3
INF 21	4	5	3	3
INF 22	5	4	3	3
INF 23	1	2	3	3
INF 24	5	5	4	3
INF 25	4	4	3	3
INF 26	3	3	4	3
INF 27	3	4	4	3
Porcentaje	80%	86%	85%	72,5%
Desviación	1,2	1,1	0,6	0,3

6.6.2. RELACIONES ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA COMPETENCIA LÉXICA DE LA COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA

El primer rasgo destacable que se desprende del análisis correlacional entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica de la comprensión oral y escrita (tabla 6.24) es que los estilos ejercen una influencia mucho mayor en la comprensión oral, como se puede observar por el número de correlaciones significativas existentes en cada caso: ocho en la comprensión escrita y diecinueve en la oral. Por tanto, la incidencia de los estilos de aprendizaje en el léxico de la comprensión oral duplica a la existente en la comprensión escrita.

Dentro de la comprensión oral, el aspecto que se ve más influido por los estilos es la retención, tanto a corto como a largo plazo, con el mismo número de correlaciones (7) pero de diferente tipología, aunque tres estilos están presentes en ambos casos: *práctico* (*ILSHE*), *intuitivo* (*LSS*) y *táctil* (*PLSPQ*). En cuanto a los estilos que solo afectan a cada tipo de retención, el *estratégico*, el *profundo* (*ASSIST*), el *significativo* (*ILSHE*) y el *reflexivo* (*LSS*) lo hacen solo sobre la retención a corto plazo, mientras que el *repetitivo* (*ILSHE*), el *visual*, el *táctil-cinestésico* y el *introvertido* (*LSS*) lo hacen solo a largo plazo. Según esto, podemos interpretar que habría tres estilos responsables de la retención en general (*práctico*, *intuitivo* y *táctil*), mientras que cuatro serían específicos de la retención en el corto plazo (*estratégico*, *profundo*, *significativo* y *reflexivo*) y tres¹⁷³ lo serían en el largo plazo (*repetitivo*, *visual* e *introvertido*).

El siguiente aspecto que se muestra más influido por los estilos en la comprensión oral es la recuperación de las palabras meta nuevas, con el que correlacionan cuatro estilos: *práctico* (*ILSHE*), *secuencial*, *global* y *sintético* (*LSS*). Todos presentan una correlación de signo positivo, excepto el estilo *secuencial* (*LSS*), lo cual significaría que aquellas alumnas que tuvieran preferencia por este estilo tendrían un peor rendimiento del vocabulario recién aprendido.

¹⁷³ Aunque hemos indicado que el estilo *táctil-cinestésico* (*LSS*) es exclusivo de la retención del léxico a largo plazo, el hecho de que el *táctil* (*PLSPQ*) sea común a los dos tipos de retención nos hace pensar que aquel también lo sea debido a los vínculos que tienen ambos entre sí.

Tabla 6.24. Matriz de correlaciones entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica de la comprensión oral y escrita

Estilos de aprendizaje		Comprensión oral					Comprensión escrita				
		Recuperación			Retención		Recuperación			Retención	
		Global	Palabras nuevas	Palabras conocidas	Corto plazo	Largo plazo	Global	Palabras nuevas	Palabras conocidas	Corto plazo	Largo plazo
ASSIST Estratégico	Correlación de Pearson	-0,115	-0,003	-0,081	,536**	0,187	-0,020	-0,063	-0,012	0,210	0,083
	Sig. (bilateral)	0,568	0,989	0,686	0,004	0,351	0,921	0,754	0,952	0,294	0,682
ASSIST Profundo	Correlación de Pearson	0,219	0,349	0,140	,395*	0,189	0,182	0,283	0,040	,426*	,406*
	Sig. (bilateral)	0,273	0,075	0,486	0,041	0,345	0,364	0,152	0,843	0,027	0,035
ASSIST Superficial	Correlación de Pearson	-0,056	-0,133	0,055	0,076	0,004	-0,029	-0,226	0,153	-0,071	-0,101
	Sig. (bilateral)	0,782	0,508	0,786	0,705	0,985	0,886	0,257	0,448	0,726	0,617
CSI	Correlación de Pearson	-0,169	-0,161	-0,078	0,211	0,120	-0,045	-0,013	-0,099	0,196	0,202
	Sig. (bilateral)	0,400	0,421	0,698	0,291	0,552	0,823	0,950	0,622	0,327	0,313
ILSHE Significativo	Correlación de Pearson	0,244	0,335	0,121	,383*	0,248	0,317	0,253	0,278	0,284	0,298
	Sig. (bilateral)	0,220	0,088	0,547	0,049	0,212	0,107	0,202	0,161	0,151	0,132
ILSHE Repetitivo	Correlación de Pearson	0,163	0,278	0,019	0,290	,508**	0,202	0,087	0,226	0,282	0,304
	Sig. (bilateral)	0,417	0,160	0,927	0,142	0,007	0,312	0,665	0,257	0,154	0,123
ILSHE Práctico	Correlación de Pearson	0,323	,416*	0,170	,408*	,541**	,386*	0,343	0,317	,502**	,488**
	Sig. (bilateral)	0,100	0,031	0,397	0,035	0,004	0,047	0,079	0,107	0,008	0,010
ILSHE No dirigido	Correlación de Pearson	-0,080	-0,128	0,020	0,102	0,277	-0,109	-0,250	-0,005	0,132	0,178
	Sig. (bilateral)	0,693	0,525	0,921	0,612	0,162	0,588	0,208	0,980	0,512	0,373
LSS Visual	Correlación de Pearson	0,096	0,218	-0,101	0,055	,477*	0,076	-0,046	0,140	-0,041	-0,067
	Sig. (bilateral)	0,632	0,274	0,616	0,784	0,012	0,707	0,821	0,486	0,840	0,739
LSS Auditivo	Correlación de Pearson	-0,098	-0,251	0,078	-0,168	-0,096	0,029	-0,039	0,067	0,023	-0,090
	Sig. (bilateral)	0,628	0,207	0,697	0,401	0,636	0,886	0,848	0,741	0,909	0,655
LSS Cinestésico	Correlación de Pearson	-0,081	0,143	-0,200	0,219	,423*	-0,071	-0,036	-0,092	-0,072	0,016
	Sig. (bilateral)	0,686	0,475	0,318	0,272	0,028	0,724	0,857	0,650	0,723	0,937
LSS Extrovertido	Correlación de Pearson	0,225	0,163	0,141	-0,231	-0,254	0,104	0,093	0,104	-0,273	-0,034
	Sig. (bilateral)	0,259	0,418	0,485	0,246	0,202	0,606	0,643	0,604	0,168	0,866
LSS Introverso	Correlación de Pearson	-0,127	0,004	-0,133	0,316	,385*	0,023	0,100	-0,051	0,186	0,066
	Sig. (bilateral)	0,527	0,986	0,508	0,108	0,047	0,908	0,620	0,800	0,353	0,743
LSS Intuitivo	Correlación de Pearson	0,071	0,255	-0,033	,433*	,390*	0,329	0,364	0,245	0,174	0,286
	Sig. (bilateral)	0,726	0,199	0,868	0,024	0,044	0,093	0,062	0,217	0,385	0,149
LSS Secuencial	Correlación de Pearson	-0,378	-,432*	-0,176	0,228	0,192	-0,153	-0,220	-0,107	0,041	0,026
	Sig. (bilateral)	0,052	0,024	0,381	0,253	0,338	0,445	0,270	0,597	0,837	0,896
LSS Global	Correlación de Pearson	0,327	,520**	0,056	0,004	0,294	0,241	0,328	0,101	0,277	0,264
	Sig. (bilateral)	0,096	0,005	0,781	0,983	0,137	0,225	0,095	0,615	0,162	0,183
LSS Particular	Correlación de Pearson	-0,136	-0,106	-0,074	0,048	-0,102	-0,189	-0,073	-0,296	0,044	0,175
	Sig. (bilateral)	0,500	0,598	0,715	0,812	0,613	0,344	0,718	0,134	0,827	0,382
LSS Sintético	Correlación de Pearson	,518**	,615**	0,258	0,256	0,261	,437*	,428*	0,367	0,288	,414*
	Sig. (bilateral)	0,006	0,001	0,193	0,198	0,188	0,023	0,026	0,059	0,145	0,032
LSS Analítico	Correlación de Pearson	-0,061	-0,006	0,004	0,280	0,076	-0,118	-0,078	-0,163	0,127	0,064
	Sig. (bilateral)	0,762	0,976	0,985	0,157	0,708	0,558	0,698	0,417	0,527	0,750
LSS Agudizador	Correlación de Pearson	0,218	0,275	0,122	0,179	0,120	0,080	0,112	0,034	0,127	0,103
	Sig. (bilateral)	0,274	0,166	0,545	0,371	0,551	0,690	0,577	0,865	0,527	0,610
LSS Nivelador	Correlación de Pearson	0,177	0,145	0,171	0,195	0,280	0,155	0,198	0,085	0,275	0,131
	Sig. (bilateral)	0,377	0,469	0,393	0,331	0,157	0,440	0,322	0,673	0,165	0,513
LSS Deductivo	Correlación de Pearson	0,109	0,296	-0,062	0,273	0,179	-0,048	0,059	-0,143	0,127	0,209
	Sig. (bilateral)	0,588	0,134	0,760	0,168	0,373	0,813	0,772	0,477	0,529	0,296
LSS Inductivo	Correlación de Pearson	-0,067	0,079	-0,097	0,021	-0,132	0,045	-0,044	0,136	-0,090	-0,198
	Sig. (bilateral)	0,742	0,696	0,631	0,915	0,513	0,823	0,827	0,498	0,655	0,322
LSS Independiente	Correlación de Pearson	-0,047	0,217	-0,192	0,283	0,316	-0,008	0,103	-0,124	0,000	0,153
	Sig. (bilateral)	0,816	0,278	0,336	0,153	0,109	0,967	0,607	0,539	1,000	0,447
LSS Dependiente	Correlación de Pearson	-0,172	-0,053	-0,211	0,223	0,258	-0,143	-0,190	-0,078	-0,166	-0,087
	Sig. (bilateral)	0,391	0,794	0,290	0,263	0,194	0,476	0,343	0,698	0,407	0,665
LSS Impulsivo	Correlación de Pearson	-0,172	-0,053	-0,211	0,223	0,258	-0,143	-0,190	-0,078	-0,166	-0,087
	Sig. (bilateral)	0,391	0,794	0,290	0,263	0,194	0,476	0,343	0,698	0,407	0,665
LSS Reflexivo	Correlación de Pearson	0,010	0,147	-0,135	,418*	0,182	0,187	0,213	0,139	0,095	0,232
	Sig. (bilateral)	0,960	0,464	0,501	0,030	0,364	0,351	0,286	0,491	0,638	0,244
PLSPQ Visual	Correlación de Pearson	0,035	0,225	-0,132	0,097	0,027	-0,150	-0,131	-0,128	-0,089	0,121
	Sig. (bilateral)	0,862	0,260	0,512	0,630	0,892	0,454	0,514	0,524	0,657	0,547
PLSPQ Auditivo	Correlación de Pearson	0,253	0,229	0,171	-0,205	0,028	0,244	0,219	0,217	-0,010	-0,104
	Sig. (bilateral)	0,203	0,251	0,393	0,304	0,890	0,219	0,274	0,277	0,959	0,606
PLSPQ Táctil	Correlación de Pearson	0,015	0,135	-0,054	,443*	,508**	0,070	0,154	-0,051	0,256	0,113
	Sig. (bilateral)	0,940	0,502	0,789	0,021	0,007	0,730	0,442	0,801	0,198	0,574
PLSPQ Cinestésico	Correlación de Pearson	0,203	0,351	0,018	-0,008	0,268	0,120	0,261	-0,026	0,041	0,153
	Sig. (bilateral)	0,310	0,073	0,928	0,967	0,177	0,552	0,188	0,900	0,839	0,446
PLSPQ Grupal	Correlación de Pearson	0,304	0,330	0,119	-0,163	0,128	0,256	0,146	0,307	-0,069	0,230
	Sig. (bilateral)	0,123	0,093	0,553	0,416	0,524	0,198	0,468	0,119	0,733	0,248
PLSPQ Individual	Correlación de Pearson	-0,002	0,093	-0,006	0,262	0,045	-0,058	0,065	-0,160	0,286	-0,007
	Sig. (bilateral)	0,992	0,645	0,978	0,186	0,824	0,774	0,748	0,426	0,149	0,974

Menor es la influencia que ejercen los estilos sobre la recuperación léxica global, que incluye tanto las palabras meta ya conocidas como las recién adquiridas. En este aspecto solo se produce correlación con el estilo *sintético* (*LSS*). No obstante, como este estilo también correlaciona con los demás indicadores de la recuperación léxica, tanto de la comprensión oral como escrita (excepto el referido a las palabras conocidas), parece que el estilo *sintético* (*LSS*) juega un rol determinante en la recuperación léxica de ambas destrezas comprensivas.

Nos parece una cuestión reseñable que no exista ninguna correlación entre los estilos y la recuperación de palabras conocidas en las dos destrezas de comprensión, a diferencia de lo que ocurre con las palabras nuevas, que sí presentan correlaciones. La interpretación que damos a esto es que mientras los estilos parecen incidir en la memoria a corto plazo para poder recuperar las palabras que se les acaban de presentar a las alumnas, no funcionan del mismo modo con tareas a largo plazo. En este caso, parece que ningún estilo facilita el recuerdo del vocabulario que se ha aprendido previamente, ya que no presentan correlaciones con la retención de palabras conocidas.

Por lo que respecta a la comprensión escrita, la retención es también el elemento que más se ve influido por los estilos de aprendizaje, aunque en mucha menor medida que como ocurría con la comprensión oral, pues solo se producen tres correlaciones. En este caso hay más uniformidad entre la retención a corto y a largo plazo, pues sobre ambas influyen los estilos *profundo* (*ASSIST*) y *práctico* (*ILSHE*), y sobre la retención a largo plazo también lo hace el estilo *sintético* (*LSS*). Por tanto, si comparamos estos datos con los expuestos sobre la retención de la comprensión oral, observamos tanto rasgos comunes como diferenciadores. Un aspecto que comparten la comprensión oral y escrita sobre la retención es que en ambos casos el estilo *práctico* (*ILSHE*) influye tanto en el corto como en el largo plazo; asimismo, el estilo *profundo* (*ASSIST*) es responsable de la retención a corto plazo en ambas destrezas lingüísticas. En cuanto a las diferencias, en la retención de la comprensión oral se ven involucrados muchos más estilos de aprendizaje que en la comprensión escrita.

En cuanto a la recuperación léxica de la comprensión escrita, aparte de la influencia del estilo *sintético* (*LSS*), también está presente el *práctico* (*ILSHE*), aunque solo en lo que se

refiere al rendimiento general. Por tanto, los estilos de aprendizaje ejercen poca influencia sobre la recuperación léxica de la comprensión escrita.

Desde la perspectiva de los estilos, los dos más influyentes en la competencia léxica de la comprensión oral y escrita son el *práctico (ILSHE)* y el *sintético (LSS)*, que están presentes en el 60 % y el 50 % de las correlaciones posibles, respectivamente. No obstante, la influencia del primero está más presente en la retención que en la recuperación, mientras que el segundo lo hace en sentido contrario.

6.6.3. LAS VARIABLES CONTROLADAS Y LA COMPETENCIA LÉXICA DE LA COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA

Como mostramos en la tabla 6.25, no se produce ninguna correlación estadísticamente significativa entre las variables sociodemográficas de la muestra y los indicadores de competencia léxica de la comprensión oral y escrita. Esto indica que el léxico de estas destrezas no se ve influido por ninguno de estos rasgos. No obstante, nos resultan llamativos un par de aspectos sobre el sentido de las correlaciones existentes, aunque no tengan ningún efecto estadístico. El primero es la presencia de tantas correlaciones de carácter negativo y el segundo es que la edad es el único elemento con signo positivo en todos los casos.

Tabla 6.25. Matriz de correlaciones entre las variables sociodemográficas y la competencia léxica de la comprensión oral y escrita

Variables sociodemográficas		Comprensión oral					Comprensión escrita				
		Recuperación			Retención		Recuperación			Retención	
		Global	Palabras nuevas	Palabras conocidas	Corto plazo	Largo plazo	Global	Palabras nuevas	Palabras conocidas	Corto plazo	Largo plazo
Edad	Correlación de Pearson	0,186	0,146	0,166	0,095	0,000	0,082	0,143	0,017	0,179	0,288
	Sig. (bilateral)	0,354	0,468	0,409	0,637	1,000	0,684	0,476	0,934	0,373	0,145
Idiomas	Correlación de Pearson	-0,046	-0,119	0,038	0,155	-0,182	-0,061	-0,167	0,039	-0,166	-0,037
	Sig. (bilateral)	0,819	0,555	0,850	0,440	0,364	0,763	0,404	0,846	0,407	0,856
Tiempo de aprendizaje	Correlación de Pearson	-0,331	-0,175	-0,286	0,134	0,151	-0,154	-0,128	-0,150	-0,092	-0,244
	Sig. (bilateral)	0,092	0,381	0,148	0,505	0,452	0,442	0,524	0,457	0,647	0,221
Estancias en países hispanohablantes	Correlación de Pearson	0,227	0,195	0,143	-0,030	0,149	-0,004	0,132	-0,112	-0,001	0,151
	Sig. (bilateral)	0,255	0,329	0,476	0,880	0,459	0,984	0,511	0,580	0,995	0,451

6.7. ANÁLISIS GLOBAL DE LAS CORRELACIONES ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA COMPETENCIA LÉXICA

Para terminar este capítulo, vamos a exponer de manera conjunta los datos obtendidos en cada uno de los estudios sobre las correlaciones existentes entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica. En la tabla 6.26 mostramos las correlaciones estadísticamente significativas que hemos identificado. Utilizamos el signo de la suma (+) para indicar las que son de carácter positivo, y el signo de la resta (-), para las de sentido negativo. Vamos a desarrollar la exposición en torno a cuatro temas: los cuestionarios, los estilos de aprendizaje, las destrezas lingüísticas y la competencia léxica.

Tabla 6.26. Correlaciones totales entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica

Estilos		Disponibilidad				Interacción oral					Expresión escrita					Comp. oral			Comp. escrita			Σ			
		IDI	Ori Lex	Sof Lex	Prod Lex	Ret LP	Flu Lex	Den Lex	Div Lex	Ret CP	Ret LP	Div Lex	Den lex	Flu Lex	Pre Lex	Sof Lex	Ret CP	Ret LP	Rec Lex	Ret C.P	Ret LP		Rec Lex	Ret C.P	Ret LP
ASSIST	Estrat.				+																				2
	Prof.				+																				7
	Superf.																								0
CSI																									0
ILSHE	Signif.		+	+	+																				6
	Repet.																								1
	Práctico	+		+	+	+																			10
	No dirig.		+																						3
LSS	Visual																								1
	Audi.																								0
	Cines.																								2
	Extro.																								3
	Intro.		+																						2
	Intui.		+																						5
	Secuen.																								2
	Glob.	+																							2
	Partic.																								0
	Sinté.		+																						8
	Analit.																								1
	Detall.		+		+																				6
	General.																								1
	Deduct.					+																			2
	Induct.																								0
	Depen.																								1
Indepen.																								0	
Impuls.																								1	
Reflex.																								1	
PLSPQ	Visual																								0
	Aud.																								0
	Táctil			+																					4
	Cines.																								0
	Grupal	+																							1
Indiv.																								1	
Total		3	6	3	5	2	4	0	2	0	1	4	2	6	2	4	3	1	3	7	7	2	2	3	

6.7.1. Análisis global sobre los cuestionarios de los estilos de aprendizaje

Lo primero que queremos constatar es que el *CSI* no muestra correlaciones estadísticamente significativas con la competencia léxica en ninguno de los estudios. La interpretación que nos parece más factible para esto es que como se diseñó para el ámbito empresarial, no resulta útil en el contexto en el que lo hemos empleado, porque los estilos que puede identificar (intuitivo/analista) no se activan con el tipo de actividades que hemos propuesto ni con los indicadores de la competencia léxica. Quedaría por comprobar si se producen correlaciones con otra clase de tareas.

Después del *CSI*, el *PLSPQ* es el cuestionario que presenta el nivel más bajo de correlaciones. Esto nos resulta llamativo, porque a diferencia del *CSI*, el *PLSPQ* sí se concibió para ser utilizado en el ámbito de la enseñanza de lenguas, con lo cual cabría esperar que se hubieran producido más correlaciones. Para esto, existirían dos explicaciones posibles: o bien los estilos del *PLSPQ* son independientes de las actividades propuestas, o no es un instrumento válido para identificar estilos de aprendizaje.

El otro cuestionario que también se diseñó para un contexto de aprendizaje de lenguas es el *LSS*, que presenta el mayor número de correlaciones de todos (38). Sin embargo, este dato no es en sí mismo indicativo de que sea el cuestionario más productivo de correlaciones (si se nos permite la expresión), pues resulta esperable ya que tiene en cuenta más estilos que los demás.

Para poder determinar si es el cuestionario con el que se producen más correlaciones, debemos relacionarlo con los otros de manera proporcional, y para ello puede ser útil calcular la media de correlaciones por estilos de los que consta cada cuestionario. En función de esto, el *LSS* presenta una media de dos correlaciones por cada estilo, mientras que la del *ILSHE* es de cinco y la del *ASSIST* es de tres. Esto supone que, desde un punto de vista de la frecuencia relativa, estos cuestionarios obtienen más correlaciones que el *LSS*.

Llegamos a la misma conclusión que con el *PLSPQ*: o bien muchos de los estilos del *LSS* no se activan con las actividades ni con los indicadores de la competencia léxica de nuestra investigación y, por tanto, son independiente de ellos, o no es un cuestionario muy fiable para detectar estilos. No obstante, también sería posible una tercera explicación para el bajo

rendimiento del *PLSPQ* y del *LSS*, que consistiría en las características de la muestra, que no utiliza los estilos incluidos en estos cuestionarios para realizar las actividades que hemos propuesto.

Un último aspecto que queremos constatar es que ni el *ASSIST* ni el *ILSHE* presentan ninguna correlación con los indicadores de la competencia léxica de la interacción oral. Desconocemos si esto se debe a la propia naturaleza de esta destreza productiva de la lengua o a las características de los estilos; en cualquier caso, parece que no tienen ninguna relación entre sí.

6.7.2. Análisis global sobre los estilos de aprendizaje

La cuestión que nos resulta más llamativa es que de los tres estilos más recurrentes en la bibliografía (visual, auditivo y táctil), los dos primeros no presentan ninguna correlación, a excepción del estilo visual del *LSS*. Asimismo, resulta poco justificable desde el punto de vista teórico que el táctil sea el estilo que correlaciona con la retención léxica de la comprensión oral, cuando esta destreza se ha asociado siempre al estilo auditivo.

Por lo que respecta a los estilos que presentan menos correlaciones con la competencia léxica, aparte del visual y el auditivo y de los estilos del *CSI*, tampoco se producen correlaciones con cinco estilos: superficial (*ASSIST*), particular, inductivo, independiente (*LSS*) y cinestésico (*PLSPQ*). Esto puede explicarse del mismo modo que hemos hecho en la sección anterior: o bien estos estilos no tienen realmente ninguna relación con la competencia léxica, o bien sí la tienen pero el cuestionario no ha sabido identificar bien los estilos y por eso no se producen correlaciones. También podría deberse a las características concretas de la muestra.

En el extremo opuesto, el estilo práctico (*ILSHE*) es el que presenta más correlaciones, pues aparece conectado con todos los indicadores de la competencia léxica de la comprensión oral y escrita, así como los de la disponibilidad (excepto la originalidad léxica). En cambio, no presenta ninguna correlación con las destrezas productivas de la lengua (interacción oral y expresión escrita). Estos datos parecen indicar que este estilo está orientado más hacia tareas lingüísticas de carácter comprensivo que productivo.

6.7.3. Análisis global sobre las destrezas lingüísticas

De las cuatro destrezas de la lengua, la que se ve menos afectada por los estilos de aprendizaje es la interacción oral. De hecho, ni la densidad léxica ni la retención a corto plazo presentan correlaciones, y la retención a largo plazo solo tiene una con el estilo detallista del *LSS*. En cambio, la expresión escrita tiene el mayor número de correlaciones. Desconocemos si es fruto de la casualidad o hay alguna causa que lo explique, pero no deja de ser llamativo el comportamiento tan contrapuesto de las dos destrezas productivas: parece que los estilos se activan con la expresión escrita y se desactivan con la interacción oral.

Al analizar la comprensión oral y escrita, ocurre el fenómeno contrario al que acabamos de describir, es decir, en este caso es la comprensión oral la que presenta más correlaciones que la comprensión escrita. Aunque esto puede ser una simple coincidencia, no descartamos la hipótesis de que exista alguna causa subyacente. Si comparamos estos datos con los de las destrezas productivas de la lengua, da la impresión de que los estilos responden a algún patrón de comportamiento, que representamos en la tabla 6.27. Parece que se activan más o menos estilos no solo según el tipo de destreza (productiva o comprensiva), sino también en función del tipo de código (oral o escrito).

Tabla 6.27. Hipotético patrón de comportamiento de los estilos de aprendizaje en relación con las destrezas lingüísticas

Destreza	Código	
	Oral	Escrito
Productiva	-	+
Comprensiva	+	-

6.7.4. Análisis global sobre la competencia léxica

La retención léxica está presente en todos los estudios, con lo cual podemos comprobar si las correlaciones que establece con los estilos de aprendizaje muestran alguna tendencia de comportamiento. Si nos fijamos tanto en la cantidad de correlaciones como en los estilos, no se aprecia ninguna relación concreta, a excepción de la retención léxica a corto y largo plazo de la comprensión oral, que presentan el mismo número de correlaciones. Sin embargo, no son los mismos estilos los que correlacionan en los dos casos, pues solo repiten el estilo práctico (*ILSHE*), el intuitivo (*LSS*) y el táctil (*PLSPQ*). De estos datos podría deducirse

que no se ponen en funcionamiento los mismos estilos de aprendizaje para recordar información próxima y alejada en el tiempo.

Otros indicadores de la competencia léxica que también se repiten son la densidad, la diversidad y la fluidez, que los hemos tenido en cuenta en los estudios de la interacción oral y de la expresión escrita. En este caso, tampoco muestran un patrón de comportamiento definido, con lo cual podemos decir que no presentan ningún tipo de relación, excepto la diversidad léxica, que correlaciona con el estilo extrovertido (*LSS*), tanto en la interacción oral como en la expresión escrita.

Un último aspecto que queremos exponer es lo que ocurre con la fluidez léxica de la interacción oral, ya que las cuatro correlaciones que presenta con los estilos de aprendizaje son negativas, rasgo que no tiene ningún otro indicador de la competencia léxica. Pero más interesante que esto nos resulta el hecho de que una de esas correlaciones en sentido negativo la mantiene con el estilo impulsivo (*LSS*). Si tenemos en cuenta que este estilo se caracteriza, desde el punto de vista teórico, por responder rápido a las exigencias de la tarea, resulta difícil explicar el tipo de correlación negativa.

Parte IV

Síntesis recapitulativa

CHAPTER 7

**RESEARCH LIMITS,
CONCLUSIONS
AND FUTURE RESEARCH**

INTRODUCTION

This last chapter is organized around three topics. Firstly, it sets out the elements that have constrained the investigation. Secondly, the conclusions of the empirical work are presented. Thirdly, several themes are proposed for possible future researches. After these three issues, there is a final section as an epilogue, in which a new integrative construct of learning styles and lexical competence is proposed on the basis of the data observed in the research: the lexical learning style.

7.1. RESEARCH LIMITS

7.1.1. THE SAMPLE SIZE

The small size of the sample was the first limitation, which conditioned the type of inferential statistical analysis that could be made. Since only nonparametric analysis tests could be applied, the results do not indicate causal relationships between learning styles and lexical competence (which was the initial objective of the research), but they do inform about the existence or not of correlations.

7.1.2. THE METHODOLOGICAL DESIGN

From the beginning of the research, one of the main purposes was to overcome one of the limitations of the systematized review, which referred to the small number of variables that had been taken into account in the investigations (§ 4.4.8). For this reason, in order to obtain as much data as possible, a fairly comprehensive research plan was designed, which sought to analyse the relationships between learning styles and lexical competence in the four language skills (oral and written expression and comprehension), as well as in a genuine research trend in the Hispanic world: lexical availability. Therefore, five studies were intended to be carried out.

However, although on paper this approach was logic, when it was put into practice, it was observed that a variable that was not taken into account when planning the research

might get involved: the effect of experimental fatigue. The possibility lay not only in the fact that the students were being asked to do an activity every week for about thirty minutes, but also the sequence was very similar in each study and the type of post-test (immediate and long-term) was the same and could be repetitive for them.

When this fact was brought to the attention of the teachers, who exchanged impressions with the students, they let us know that we were right. Therefore, it was urgent to take a decision, which could not consist of terminating the investigation, because there was still a lot of data to collect. What was finally decided was to unify the studies on oral and written comprehension, in such a way that the number of sessions initially planned was reduced, although the unified session had to become the longest one.

It was not an optimal solution, because the last of the four planned lexical corpuses had to be removed from the research, and the nine target words of the third corpus had to be divided between the two comprehension activities. This meant that we did not work with the same number of new words in the two activities, since there were four words in the oral comprehension activity and five words in the written comprehension activity (§ 5.7.5.3).

Furthermore, due to this modification, there was not enough time to make the necessary adjustments in the two texts to make them as similar as possible in size, diversity and density. Likewise, the number of lexical competence indicators analyzed has been the lowest of all: only the recovery and retention of the vocabulary.

Therefore, the last study has been rather limited in relation to what was initially foreseen, as there were going to be two studies instead of one. In spite of this, the fact that a number of significant correlations have been obtained suggests that there is a close relationship between learning styles and the lexical competence involved in the comprehension skills of the language. It would be useful to carry out a research that is exempt from the limitations mentioned above in order to determine the scope of these observations.

7.2. CONCLUSIONS

7.2.1. THE QUESTIONNAIRES TO IDENTIFY LEARNING STYLES

The use of more than one questionnaire to identify learning styles has shown that some of them are not reliable enough to fulfil the purpose for which they were designed. This has been especially illustrative in the case of LSS and PLSPQ, as they have identical styles that have often reflected conflicting behaviour. Taking into account that they have been designed to be used in the field of language teaching, according to the results obtained, the most immediate conclusion that can be drawn is that it is not convenient to use them to identify the styles of the learners.

On the other hand, within the other questionnaires, both ASSIST and ILSHE, which were not designed to detect the styles of language learners nor have they been used in this field, have demonstrated very reliable behaviour and have obtained the highest number of correlations. Therefore, it is more advisable to use these two surveys rather than LSS and PLSPQ, at least with SFL students at a university context.

7.2.2. CORRELATIONS BETWEEN SOCIODEMOGRAPHIC VARIABLES AND LEARNING STYLES

There are very few correlations between students' socio-demographic variables and their learning styles (§ 6.2). There is one element that does not correlate with any style, learning time, so it seems that this element has no link with styles. At the opposite extreme is age, which is the factor that presents the most correlations, in particular in a negative sense with the auditory and reflective styles. There are also correlations between stays in Spanish-speaking countries with the visual style, and the number of known languages, with the individual style, both in a negative direction. As can be seen from the scarce number of existing correlations, it can be concluded that learning styles are, in general, independent of the socio-demographic factors analysed.

7.2.3. CORRELATIONS BETWEEN CONTROLLED VARIABLES AND LEXICAL COMPETENCE

There are very few correlations between controlled variables and learning styles (§ 6.3.4; § 6.4.3; § 6.5.3; § 6.6.3). With regard to sociodemographic traits, which have been taken into account in all studies, only two correlations have been identified. On the one hand, the time spent learning Spanish correlates positively with lexical precision in the study of written expression. On the other hand, fluency also correlates positively with the following elements: age, stays in Spanish-speaking countries and student output in oral interaction activity. As can be seen, the only correlations that occur are in the expressive activities of the language (oral interaction and written expression).

On the other hand, apart from the sociodemographic features, within the variables controlled in the study about oral interaction (input of the researcher, output of the students and involvement in the task), only the input provided by the researcher shows a negative correlation with the retention of the lexicon in the short term. This would not coincide with Krashen's (1985) hypothesis of comprehensible input, which maintains just the opposite, that is, that apprentices benefit from exposure to language from native speakers.

Three conclusions can therefore be drawn on this aspect. The first one is that the socio-demographic characteristics of the students have, in general, very few links with lexical competence. Second, the productive skills of the language are the only ones that have some kind of relationship with lexical competence. Finally, there is a possible negative impact of input on lexical retention in the short term, which would have to be verified by means of a regression analysis to check whether causality exists. If this observation is confirmed, the input would act as a learning inhibitor, an opposite effect to that which Krashen perceived in this element.

7.2.4. LEXICAL AVAILABILITY AS A DIDACTIC RESOURCE TO INCREASE THE SIZE OF THE LEXICON AND EVALUATE ITS DEGREE OF ACQUISITION

It has been observed in the study on lexical availability that explicit vocabulary teaching may imply that words that are initially unknown to students may become highly available words (§ 6.3.3). This has interesting didactic implications. If availability has usually been used for descriptive purposes, to determine which words are most available in a

community of speakers, it can also be used as a didactic resource to identify the scope of vocabulary taught to students.

To this end, students should be given an availability test before the beginning of the course and vocabulary teaching should be organised according to the specific notions of the *PCIC* (2006) which, in turn, will function as the centres of interest for the availability test. When the course is advanced, the students would retake the availability test to check if any of the new terms they have been taught appear in their listings. Bearing in mind how laborious is the data dump in the *Dispalex* program to obtain the availability indexes and since the objective is just didactic, it would suffice to observe if in the second availability test there are new terms. The same process can be repeated after some weeks to check the degree of retention in the long term.

In case new words appear in the students' listings, it can be confirmed that they have internalized those words and, therefore, that the size of their vocabulary has increased. This information will also be used to check whether the methodology used to teach the vocabulary has an impact on how students use it.

7.2.5. THE IMPULSIVE STYLE AND LEXICAL FLUENCY

Negative correlations between impulsive learning style (LSS) and lexical fluency have been obtained both in the study of oral interaction (§ 6.4.3) and the one about writing (§ 6.5.2). Although they are not of a significant nature, the negative direction of this correlation is strange because, from a theoretical point of view, it should be positive. In fact, the reflective style (LSS) does correlate negatively (though not significantly) with fluidity, which is an expected result. It would be convenient to investigate this question to see if it can be a limitation of the LSS to identify this style.

7.2.6. THE PRACTICAL STYLE AND LEXICAL COMPETENCE

Within all learning styles taken into account, the practical style (ILSHE) has the highest number of correlations with lexical competence, except for productive language

activities (oral interaction and writing). If an investigation were carried out that took into account this style and all the linguistic skills in order to check whether the same results are repeated, it could be confirmed whether practical style is associated with the comprehensive dimension of lexical competence but not with the productive one.

7.3. FUTURE RESEARCH

7.3.1. ON SAMPLE SIZE

Regarding the limitation observed in the sample size, although it has not been possible to verify whether learning styles have any influence on lexical competence, the finding that there are correlations between learning styles and certain indicators of competence provides very useful information to focus the attention of possible future research on very specific aspects. Therefore, the results of this study can be interpreted as exploratory, from which more specific research can be designed to shed light on the subject.

In this sense, in order to analyze the causal relationships between learning styles and any aspect of the lexical competence (or communicative competence in general) of adult learners of Spanish as a foreign language, it is necessary to bear in mind that, for statistical purposes, it is necessary a sample of approximately 400 individuals (Ruiz Olabuénaga, 2012, pp. 55-56) (§ 5.3). This is the only way to work with a probabilistic sample, which would enable the regression analysis, which is the only one that indicates whether there is causality between the variables. At the same time, the data obtained would be representative of the target population, which in this case would be adult learners of SFL.

Although the above number is unreachable due to the amount of informants who usually participate in the research carried out in this field of study, it provides a benchmark against which to assess the veracity of the conclusions reached by other researchers. This would mean that if it were said that the learning style X influences the lexical variable Z after having worked with a sample of 50 students, for example, it would be necessary to conclude that the researcher did not interpret the data in an adequate way, since with such a number of participants s/he cannot obtain causal relationships between the styles and the lexical competence. Even if s/he applied regression analysis, it should be noted that s/he did not

choose the appropriate statistic, because this test is parametric and, as such, is only reliable with probabilistic samples, which should consist of about 400 participants, as we have said, and not of the 50 in the example.

Therefore, knowing in advance the number of people needed to participate in a cause-effect study provides the roadmap for the research design. First, if there are only about 30 people available, such a research cannot be carried out and it has to be replaced by a correlation study instead. However, if the project requires an analysis of causal relationships, a more complex design will have to be planned, including, for example, collaboration with several institutions whose teachers apply the same research procedure in a coordinated manner. Thus, by collecting data from different institutions, the number of 400 people needed to determine whether learning styles influence lexical competence could be reached. Another methodological option, in the event that the collaboration by other teachers is not available, is for the same researcher to carry out the study in different centres during a period of time (taking advantage, for example, of teaching or research stays).

Nevertheless, in both cases, the horizon must be set at the “talisman” figure of 400 informants. However, the two suggested methodological designs present a limitation that should be taken into account: the variety of the sample. In order to overcome this limitation, it would be essential to carry out a rigorous control of the socio-demographic variables of the participants, which requires the application of the respective questionnaire.

7.3.2. THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE LEARNING TIME AND LEARNING STYLES

Since there is no significant correlation between Spanish learning time and learning styles (§ 6.2), and in the absence of research on the subject, it would be interesting to carry out a study in which the correlations between these variables are analysed. The interest is motivated by two facts: firstly, because from the theoretical point of view it is justified to sustain this relationship and, secondly, to check whether it is a generalized phenomenon or attributable only to the characteristics of the study sample.

If the research is carried out, those individuals who have spent time in a Spanish-speaking country should be discarded as informants, since there are links between this

variable and the styles. Likewise, as a methodological resource, the use of ASSIST or ILSHE is recommended, not only because they are more reliable than LSS and PLSPQ, but also because of the type of styles they take into consideration that, a priori, seem to have more links with learning styles.

7.3.3. THE BEHAVIOURAL PATTERN OF THE STYLES ACCORDING TO THE LANGUAGE SKILL AND THE CODE USED

As suggested in the global synthesis of the previous chapter (§ 6.7), it seems that learning styles behave differently depending on whether they have to deal with oral and written activities, on the one hand, and comprehension or expression, on the other. In order to determine whether it is a coincidence or not, a regression analysis would have to be carried out, for which it would be necessary to have a probabilistic sample, as indicated above (§ 7.4.1).

7.3.4. EFFECTS OF INPUT AND OUTPUT ON LEXICAL RETENTION OF ORAL INTERACTION

According to the conclusions on the relationships between controlled variables and lexical competence (§ 7.3.3), in which the potential negative impact of comprehensible input on lexical retention is observed, as well as the positive correlation between output and lexical fluency, a study should be carried out to verify the scope of such observation, because it would make it possible to determine which of the two hypotheses would be more effective in language teaching.

The research design could be the same as that of this study: an oral interaction activity is carried out in which participants are presented with new expressions to use in conversation. At the end of the activity, they answer a questionnaire, which they fill in again later as a long-term posttest.

It is necessary to take into account several limitations involved in the design of the research that should be resolved to ensure maximum methodological rigour. The first is that conversations should be recorded for later transcription that enable the accounting of

researcher's input as well as the students' output. Apart from the fact that some informants may become inhibited from being recorded and not be able to speak spontaneously, transcribing conversations is a time-consuming task. Carrying out all the interaction sessions also requires a lot of time, since in each one it is possible to work simultaneously with only two informants¹⁷⁴, which would mean extending the study for several days. In turn, this could bring into play a strange variable, such as the fact that the informants who have already carried out the interaction activity informed about its content to those who have not yet done so, and this can influence the performance of the immediate posttest.

7.4. EPILOGUE: THE LEXICAL LEARNING STYLE AS A SYNCRETIC PROPOSAL

In this final section is presented the most suggestive topic, that is the epistemological perspective adopted after having developed the theoretical review and empirical research that constitute this thesis. The main hypothesis sustained the existence of learning styles, although the opposite possibility was also contemplated depending on the results (§ 5.2). At this point, it must be recognized that although the data obtained do not nullify the existence of learning styles, the small number of correlations observed, as well as the contradictory information offered by some questionnaires, together with the limitations exposed at the beginning of this chapter, suggest that the results are neither conclusive nor definitive.

At first, there are several correlations between learning styles and lexical competence, which shows empirical evidence that makes unacceptable to deny the existence of learning styles, as proposed by Willingham *et al.* (2015) and Macedonia (2015). However, the relationship between the two variables has not been as close as one might think from a theoretical point of view. For this circumstance, three interpretations are offered.

First, there may be more correlations between learning styles and lexical competence than those that have been detected in the research, but perhaps uncontrolled variables have

¹⁷⁴ We discourage working with more than two participants, because it would reduce the intervention time of each ones, which would result in low output values and would probably bring little significant results. A solution that not affects the intervention time of each informant would be to extend the total duration of the conversation practice, but this would not solve the starting problem, which is completing the activity of interaction with all participants in the shortest time.

impacted the results by reducing the actual number of correlations. Secondly, it is also possible that the relationship between the two variables is the one shown in this thesis, although the initial expectations were different. And finally, given that no conclusive data can be provided in this regard, it would be equally valid to argue that perhaps learning styles are not being sought in the right place.

If one takes into account that the questionnaires used to identify them (self-reports in most cases) have not been very effective in providing irrefutable data, one could rightly argue that this is a failure of the surveys. However, it might also be thought that they may not be adequate to detect what they are looking for. If simile is allowed, today one knows what bacteria are and that they are present everywhere, but nobody knew of its existence until the end of the 17th century when Anton van Leeuwenhoek saw a bacterium for the first time under a microscope he himself made. Therefore, the fact that most of the questionnaires do not serve to show a clear picture of learning styles cannot lead to the conclusion that they do not exist; rather, they may not be the “microscope” needed. Bacteria had always been there¹⁷⁵, but they were not within the sight of the human eye: the right instrument had to be used.

What, then, about questionnaires that do provide reliable data? In this case, it is because they are better designed and would therefore function like Leeuwenhoek’s first 275x magnification microscope that would allow a first (though not very sharp) image of learning styles to be formed. However, in order to end the simile, microscopy has come a long way since then and today microorganisms can be seen with a level of precision that was unimaginable centuries ago. On the other hand, the “science” of learning styles is still in its infancy, from our point of view, in spite of all the time that has elapsed since the first theoretical proposals were made.

In this respect, we cannot forget the work of Kirschner & van Merriënboer (2013), in which they conclude that self-reports are not useful for collecting objective data from students. In fact, Clark (1989) had previously exposed the paradox of mathemathantic learning (§ 3.1.6), whereby students obtain worse results through their preferred styles. Therefore, the only conclusion to be drawn is that questionnaires are not good tools for

¹⁷⁵ It is estimated that there must be about one million bacteria in one milliliter of fresh water.

detecting learning styles. But at the same time, the most reliable ones tell us that learning styles “have to be there”, even if we don’t see them well.

In order to move forward and avoid the hasty conclusion that learning styles do not exist, it is necessary to change the methodological paradigm regarding the detection of styles. At this point, we echo the proposal of Macedonia (2015), which suggests resorting to cognitive neuroscience (§ 4.4.7.3) to explain the learning process. This would mean replacing traditional self-report questionnaires by modern neuroimaging techniques. This would also involve a change in the epistemological paradigm, because what has hitherto been called *learning styles* could not be defined from the perspective of the learner’s preferences which, moreover, can be detrimental to her/his own learning, as explained above. Instead, the styles would be determined by the functioning of the brain during a learning activity and, as a hypothesis, we suggest that the different patterns of neuronal behaviour would characterize the existing learning styles, or whatever they are decided to be called, because the paradigm shift may also imply a change in terminology.

What is certain is that the human brain is the organ that enables the learning. Some theories about styles have taken this into account, but from a surface level, because they lack the neurological evidence that explains how we learn. Despite this, teaching methodologies adapted to each brain hemisphere have been proposed. Here lies, from our point of view, the main problem that has been a hindrance to the field of learning styles: before knowing how they work, guidelines have been given on their use. Unfortunately, this has meant starting the house from the roof, because before something can be used, it must be obvious to everyone that this “something” exists and that, moreover, we know how it works. But this is not what has happened with learning styles.

Therefore, a shift in research is necessary, so that they leave aside the applied dimension of learning styles to focus their efforts on identifying and describing them. Only when we know how many they are and how they work we will be able to take the next step, which will consist of determining whether there are styles (or whatever they are called) that are more effective than others depending on the learning object.

This is where we want to link with lexical competence, since the vocabulary of a language is a learning object that needs to be acquired by anyone who wants to communicate

with it. In addition, from the psycholinguistic point of view, we have seen the implications that the brain has in the configuration of this competence. In this sense, models have been proposed that hold the existence of a specific zone (the mental lexicon) in which lexical units are stored (§ 2.5.1), others propose that there is more than one lexicon according to the type of unit or task performed (§ 2.5.2) and there are even those who argue that there is no lexicon (§ 2.5.3), because the brain as a whole is the artificer of lexical knowledge and not only a certain zone of it.

Within these postures, the most congruent with the new style paradigm of learning that we propose is the last one. The perspective of a lexical competence without lexicon rests on a property of the brain that seems essential to us: neuroplasticity. By virtue of the constant ability of neurons to modify their structure and function to respond to the demands of the environment, we are able to develop throughout our lives the ability that allows us to acquire and use new expressions of a language in a proper way.

In this sense, if we understand lexical competence as the result of the connections that are established in our brain, as Elman (2009) has suggested, it is very likely that there is a very close relationship between learning styles and the development of lexical competence. To test the extent of this, interdisciplinary research involving specialists from different fields (linguistics, psychology, neurology and pedagogy) would be necessary. The aim of these studies would be to check whether there are specific neuronal mechanisms that characterize the acquisition of lexical competence. We will call this object of study *lexical learning style*, not for the sake of innovating, but for the fact that it is a new reality, which has not been taken into account until now; in fact, we have not documented such an expression on the Internet.

From the theoretical point of view, we believe that the research methodology could be based on creating simulations of learning styles using neural networks that take into account external aspects of learning (such as the context or the traits of the apprentice) and the learning object itself, which in this case would be the lexicon. Pustejovsky's theory of the generative lexicon could be useful in this respect. We recognize that this is a tentative proposal that may not be possible apply in practice because we do not have the necessary technology, but at the same time we believe it may set the horizon for future research. If so far we have not found what we have been looking for intuitively, perhaps the time has come to look for the empirical evidence elsewhere. And that other place can be the **lexical learning style**.

CAPÍTULO 7

LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN,
CONCLUSIONES Y FUTURAS
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

Este último capítulo está organizado en torno a tres bloques temáticos. En primer lugar, vamos a exponer los elementos que consideramos que han supuesto una limitación en nuestra investigación. Presentamos después las conclusiones a las que hemos llegado en función de los resultados del trabajo empírico. A continuación, proponemos varios temas para posibles investigaciones en el futuro. Tras estas tres cuestiones, añadimos una última sección a modo de epílogo, en el que proponemos un nuevo constructo integrador de los estilos de aprendizaje y la competencia léxica a tenor de los datos observados en la investigación: el estilo de aprendizaje léxico.

7.1. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

7.1.1. EL TAMAÑO DE LA MUESTRA

El reducido tamaño de la muestra ha sido la primera limitación con la que nos hemos encontrado, que ha condicionado el tipo de análisis estadístico inferencial que se podía hacer. Puesto que solo hemos podido aplicar pruebas de análisis no paramétricas, nuestros resultados no indican relaciones de causalidad entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica (que era el objetivo inicial de nuestra investigación), pero sí nos informan sobre la existencia o no de correlaciones.

7.1.2. EL DISEÑO METODOLÓGICO

Desde el comienzo de la investigación, nos propusimos superar una de las limitaciones que constatamos en la revisión sistematizada por parte de diversos autores, que hacía referencia al escaso número de variables que habían tenido en cuenta en sus investigaciones (§ 4.4.8). Por este motivo, para obtener la mayor cantidad de datos posible, diseñamos inicialmente un plan de investigación bastante amplio, mediante el que pretendíamos analizar las relaciones de los estilos de aprendizaje con la competencia léxica en las cuatro destrezas lingüísticas (expresión y comprensión oral y escrita), así como en una tendencia de

investigación genuina del mundo hispánico: la disponibilidad léxica. Por tanto, nos proponíamos llevar a cabo cinco estudios.

Sin embargo, aunque sobre el papel este planteamiento tenía su lógica, cuando lo pusimos en práctica nos percatamos de que había la posibilidad de que interviniera una variable que no tuvimos en cuenta al planificar la investigación: el efecto de la fatiga experimental. La posibilidad radicaba no solo en el hecho de que les estábamos pidiendo a las alumnas que realizaran una actividad cada semana de unos treinta minutos, sino que la secuencia era muy similar en cada estudio y el tipo de prueba de los postest (inmediatos y a largo plazo) era el mismo y esta dinámica podía resultarles repetitiva.

Al informar de este hecho a los profesores de las estudiantes, que intercambiaron impresiones con ellas, nos indicaron que estábamos en lo cierto. Por tanto, urgía tomar una decisión, que no podía consistir en dar por terminada la investigación, porque todavía nos quedaban muchos datos que recopilar. Lo que decidimos finalmente fue unificar los estudios sobre la comprensión oral y escrita, de manera que así reduciáramos el número de sesiones previstas inicialmente, aunque la sesión que unificamos tuviera que ser la más larga de todas.

No obstante, somos conscientes de que no ha sido una solución óptima, porque nos obligó a eliminar de la investigación el último de los cuatro corpus léxicos previstos, y a repartir las nueve palabras meta del tercero entre las dos actividades de comprensión. Esto ha supuesto que no hemos trabajado con la misma cantidad de palabras nuevas en las dos actividades, pues en la de comprensión oral han sido cuatro, y en la comprensión escrita, cinco (§ 5.7.5.3).

Además, debido a esta modificación, no dispusimos del tiempo suficiente para realizar los ajustes necesarios en los dos textos para que fueran lo más similares posible en extensión, diversidad y densidad. Asimismo, la cantidad de indicadores de la competencia léxica que hemos podido analizar ha sido la más baja de todas: solo la recuperación y la retención del léxico.

Por tanto, desde nuestro punto de vista, el último estudio ha quedado bastante limitado en relación a lo que habíamos previsto en un primer momento, pues iban a ser dos en vez de uno. A pesar de ello, el haber obtenido bastantes correlaciones de carácter significativo sugiere la existencia de una estrecha relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia

léxica implicada en las destrezas comprensivas de la lengua. Convendría realizar una investigación exenta de las limitaciones que hemos apuntado para determinar el alcance de estas observaciones.

7.2. CONCLUSIONES

7.2.1. LOS CUESTIONARIOS PARA IDENTIFICAR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

El haber utilizado más de un cuestionario para identificar los estilos de aprendizaje nos ha permitido comprobar que algunos de ellos no son lo suficientemente fiables para cumplir con el propósito con el que fueron concebidos. Esto ha sido especialmente ilustrativo en el caso del *LSS* y el *PLSPQ*, ya que cuentan con estilos idénticos que en no pocas ocasiones han reflejado un comportamiento contrapuesto. Teniendo en cuenta que han sido diseñados para emplearse en el ámbito de la enseñanza de lenguas, a tenor de los resultados obtenidos, la conclusión más inmediata que podemos extraer es que no conviene utilizarlos para identificar los estilos de los alumnos.

En cambio, de los otros cuestionarios, tanto el *ASSIST* como el *ILSHE*, que no fueron concebidos para detectar los estilos de los aprendices de lenguas ni se han utilizado en este ámbito, han demostrado un comportamiento muy fiable y han obtenido el mayor número de correlaciones. Por tanto, resulta más recomendable utilizar estos dos instrumentos en vez del *LSS* y el *PLSPQ*, al menos con estudiantes de ELE en un contexto universitario.

7.2.2. LAS CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Hemos comprobado que se dan muy pocas correlaciones entre las variables sociodemográficas de las estudiantes y sus estilos de aprendizaje (§ 6.2). Hay un elemento que no correlaciona con ningún estilo, el tiempo de aprendizaje, con lo cual parece que este elemento no presenta ningún vínculo con los estilos. En el extremo opuesto se encuentra la edad, que es el factor que presenta más correlaciones, en concreto de sentido negativo con los estilos auditivo y reflexivo. También se dan correlaciones entre las estancias en países hispanohablantes con el estilo visual, y el número de lenguas conocidas, con el estilo

individual, ambas en sentido negativo. Como se puede apreciar por el escaso número de correlaciones existentes, podemos concluir que los estilos de aprendizaje son, en general, independientes de los factores sociodemográficos que hemos analizado.

7.2.3. LAS CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES CONTROLADAS Y LA COMPETENCIA LÉXICA

Son muy pocas las correlaciones que hemos identificado entre las variables intervinientes en la investigación que hemos controlado y los estilos de aprendizaje de la muestra (§ 6.3.4; § 6.4.3; § 6.5.3; § 6.6.3). Por lo que se refiere a los rasgos sociodemográficos, que los hemos tenido en cuenta en todos los estudios, solo hemos identificado dos correlaciones. Por una parte, el tiempo de aprendizaje de español correlaciona de manera positiva con la precisión léxica en el estudio sobre la expresión escrita. Por otra parte, la fluidez también correlaciona en sentido positivo con la edad, las estancias en países hispanohablantes y el *output* de las estudiantes en la actividad de interacción oral. Como se puede apreciar, las únicas correlaciones que se dan se producen en las actividades expresivas de la lengua (interacción oral y expresión escrita).

Por otro lado, aparte de los rasgos sociodemográficos, de las variables que hemos controlado en el estudio de interacción oral (*input* del investigador, *output* de las estudiantes e implicación en la tarea), solo el *input* proporcionado por el investigador manifiesta una correlación en sentido negativo con la retención del léxico a corto plazo. Este dato no coincidiría con la hipótesis del *input* comprensible de Krashen (1985), que sostiene justo lo contrario, esto es, que los aprendices se benefician de la exposición al caudal lingüístico proveniente de hablantes nativos.

Por tanto, extraemos tres conclusiones sobre este aspecto. La primera es que las características sociodemográficas de las estudiantes presentan, en general, muy pocos vínculos con la competencia léxica. En segundo lugar, las destrezas productivas de la lengua son las únicas que presentan algún tipo de relación con la competencia léxica. Por último, se aprecia un posible impacto negativo del *input* en la retención léxica a corto plazo, que habría que verificar mediante un análisis de regresión para comprobar si existe causalidad. De confirmarse esta observación, el *input* actuaría como inhibidor del aprendizaje, un efecto opuesto al que Krashen percibió en este elemento.

7.2.4. LA DISPONIBILIDAD LÉXICA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA AUMENTAR EL TAMAÑO DEL LÉXICO Y EVALUAR SU GRADO DE ADQUISICIÓN

Hemos observado en el estudio sobre disponibilidad léxica que una enseñanza explícita del vocabulario puede suponer que aquellas palabras que son desconocidas en un principio para los alumnos pueden convertirse en vocablos altamente disponibles (§ 6.3.3). Esto tiene unas interesantes implicaciones didácticas. Si habitualmente la disponibilidad se ha empleado con una finalidad descriptiva, para determinar cuáles son las palabras más disponibles en una comunidad de hablantes, también puede utilizarse como un recurso didáctico que nos sirve para identificar el alcance del vocabulario que les hemos enseñado a los estudiantes.

Para ello, habría que pasarles una prueba de disponibilidad a los alumnos antes de comenzar el curso y organizar la enseñanza del vocabulario en función de las nociones específicas del *PCIC* (2006) que, a su vez, funcionarían como los centros de interés para la prueba de disponibilidad. Cuando el curso se encuentre avanzado, se les volvería a pasar la prueba de disponibilidad para comprobar si aparece en los listados de los alumnos alguno de los términos nuevos que les hemos enseñado. Teniendo en cuenta lo laborioso que es el volcado de los datos en el programa *Dispolex* para obtener los índices de disponibilidad y puesto que nuestro objetivo es de carácter didáctico, bastaría con observar si en la segunda prueba de disponibilidad hay términos nuevos. Esto mismo lo podemos repetir pasado un tiempo para comprobar el grado de retención.

En caso de observar palabras nuevas en los listados, podremos confirmar que los alumnos han interiorizado esos vocablos y, por lo tanto, que ha aumentado el tamaño de su vocabulario. Asimismo, esta información nos valdrá para comprobar si la metodología que estamos empleando para enseñar el léxico incide en el uso que hacen de él los estudiantes.

7.2.5. EL ESTILO IMPULSIVO Y LA FLUIDEZ LÉXICA

Hemos obtenido correlaciones negativas entre el estilo de aprendizaje impulsivo (*LSS*) y la fluidez léxica tanto en el estudio de la interacción oral (§ 6.4.3) como en el de la expresión escrita (§ 6.5.2). Aunque no son de carácter significativo, no deja de ser extraño el sentido negativo de dicha correlación porque, desde el punto de vista teórico, debería ser positiva. De

hecho, el estilo reflexivo (*LSS*) sí correlaciona de forma negativa (aunque tampoco significativamente) con la fluidez, lo cual es un resultado esperable. Sería conveniente investigar esta cuestión para comprobar si puede tratarse de una limitación del *LSS* para identificar este estilo.

7.2.6. EL ESTILO PRÁCTICO (*ILSHE*) Y LA COMPETENCIA LÉXICA

De todos los estilos de aprendizaje que hemos tenido en cuenta, el práctico (*ILSHE*) es el que presenta un mayor número de correlaciones con la competencia léxica, excepto en lo que se refiere a las actividades productivas de la lengua (interacción oral y expresión escrita). Si se llevara a cabo una investigación que tuviera en cuenta este estilo y todas las destrezas lingüísticas para comprobar si se repiten los mismos resultados, podríamos confirmar que el estilo práctico está asociado a la competencia léxica comprensiva pero no a la productiva.

7.3. PROPUESTAS DE FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

7.3.1. SOBRE EL TAMAÑO DE LA MUESTRA

Por lo que respecta a la limitación observada en el tamaño de la muestra, aunque no hayamos podido comprobar si los estilos de aprendizaje ejercen alguna influencia en la competencia léxica, la constatación de que existen correlaciones entre unos estilos de aprendizaje y determinados indicadores de la competencia, nos proporciona información muy útil para centrar la atención de posibles investigaciones futuras en aspectos muy concretos. Por tanto, los resultados de nuestro estudio se pueden interpretar como exploratorios, a partir de los cuales se pueden diseñar investigaciones más específicas que puedan arrojar luz sobre el tema.

En este sentido, si quisiéramos analizar las relaciones de causalidad entre los estilos de aprendizaje y cualquier aspecto de la competencia léxica (o de la competencia comunicativa en general) de los aprendices adultos de ELE, debemos tener presente que, a efectos estadísticos, necesitamos disponer de una muestra de unos cuatrocientos individuos aproximadamente (Ruiz Olabuénaga, 2012, pp. 55-56) (§ 5.3). Solo así estaríamos trabajando con una muestra de carácter probabilístico, que nos permitiría realizar el análisis estadístico de regresión, que es el único que

nos indica si hay causalidad. Al mismo tiempo, los datos obtenidos sí serían representativos de la población de estudio, que en nuestro caso serían los estudiantes adultos de ELE.

Aunque la cifra que proporcionamos resulta inasumible para el número de informantes que habitualmente participan en las investigaciones que se desarrollan en nuestro ámbito de estudio, supone el listón que nos permite evaluar la veracidad de las conclusiones a las que llegan otras investigaciones. Esto significaría que si se nos dijera que el estilo de aprendizaje X influye en la variable léxica Z después de haber trabajado con una muestra de cincuenta estudiantes, por ejemplo, deberíamos concluir que el investigador no interpretó de forma adecuada los datos, ya que con tal cifra de participantes no puede obtener relaciones de causalidad entre los estilos y la competencia léxica. Incluso si aplicó el análisis de regresión, deberíamos advertir que no eligió la estadística adecuada, porque dicha prueba es de carácter paramétrico que, como tal, solo es fiable con muestras probabilísticas, que ya hemos indicado que habría que situar en torno a los cuatrocientos informantes y no en los cincuenta de nuestro ejemplo.

Por tanto, saber de antemano el número de personas que necesitamos que participe en un estudio sobre las relaciones de causa-efecto nos proporciona la guía esencial para el diseño de nuestra investigación. En primer lugar, si solo cuento con unas treinta personas, ya sé que no podré llevar a cabo dicho tipo de investigación y tendré que plantearla como un estudio de correlación. Pero si mi proyecto requiere analizar las relaciones de causalidad, tendré que planificar un diseño más complejo, que contemple, por ejemplo, la colaboración con varias instituciones, cuyos docentes apliquen, de manera coordinada, el mismo procedimiento de investigación. Así, mediante la recolección de datos en distintas instituciones, sí podríamos alcanzar la cifra de cuatrocientas personas que se necesita para determinar si los estilos de aprendizaje influyen en la competencia léxica. Otra opción metodológica, en el supuesto de que no se pueda disponer de la colaboración de otros docentes, es que sea un mismo investigador quien realice el estudio en distintos centros durante un período de tiempo (aprovechando, por ejemplo, estancias de docencia o investigación).

De cualquier modo, en ambos casos, el horizonte debe estar puesto en la cifra “talismán” de cuatrocientos informantes. No obstante, los dos diseños metodológicos que hemos sugerido presentan una limitación que conviene tener en cuenta: la variedad de la muestra. Para salvar

dicha limitación, sería imprescindible llevar a cabo un riguroso control de las variables sociodemográficas de los participantes, lo cual requiere aplicar el pertinente cuestionario.

7.3.2. LA RELACIÓN ENTRE EL TIEMPO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Puesto que hemos observado que no existe ningún tipo de correlación significativa entre el tiempo de aprendizaje de español y los estilos de aprendizaje (§ 6.2), y ante la ausencia de investigaciones al respecto, resultaría interesante realizar un estudio en el que se analizaran las correlaciones entre estas variables. El interés está motivado por dos hechos: en primer lugar, porque desde el punto de vista teórico sí resulta justificado sostener dicha relación y, en segundo lugar, para comprobar si se trata de un fenómeno generalizado o atribuible solo a las características de nuestra muestra de estudio.

De llevarse a cabo la investigación, habría que descartar como informantes a aquellos individuos que hubieran realizado alguna estancia en un país hispanohablante, pues hemos constatado vínculos entre esta variable y los estilos. Asimismo, como recurso metodológico recomendamos el empleo del *ASSIST* o del *ILSHE*, no solo porque son más fiables que el *LSS* y el *PLSPQ*, sino por el tipo de estilos que tienen en consideración que, a priori, parece que presentan más vínculos con el proceso de aprendizaje de una lengua.

7.3.3. EL PATRÓN DE COMPORTAMIENTO DE LOS ESTILOS EN FUNCIÓN DE LA DESTREZA LINGÜÍSTICA Y DEL CÓDIGO EMPLEADO

Como hemos sugerido en la síntesis global del capítulo anterior (§ 6.7), parece que los estilos de aprendizaje se comportan de manera diferente según tengan que afrontar actividades de carácter oral y escrito, por un lado y, por otro, de comprensión o de expresión. Para determinar si se trata de una coincidencia o no, habría que realizar un análisis de regresión, para lo cual sería necesario contar con una muestra probabilística, como hemos indicado anteriormente (§ 7.4.1).

7.3.4. EFECTOS DEL *INPUT* Y DEL *OUTPUT* EN LA RETENCIÓN LÉXICA DE LA INTERACCIÓN ORAL

A tenor de las conclusiones sobre las relaciones entre las variables controladas y la competencia léxica (§ 7.3.3), en las que se observa el potencial impacto negativo del *input*

comprensible en la retención léxica, así como la correlación positiva entre el *output* y la fluidez léxica, convendría realizar un estudio para comprobar el alcance de tal observación, porque nos permitiría determinar cuál de las dos hipótesis sería más eficaz en la enseñanza de lenguas.

El diseño de la investigación podría ser idéntico al que hemos llevado a cabo en nuestro estudio: se realiza una actividad de interacción oral durante la que se les presentan a las participantes expresiones nuevas para que las utilicen en la conversación. Finalizada la actividad, responden a un cuestionario, que vuelven a cumplimentar tiempo más tarde como *postest* a largo plazo.

Hay que tener en cuenta varias limitaciones implicadas en el diseño de la investigación que convendría resolver para garantizar el máximo rigor metodológico. La primera es que habría que grabar las conversaciones para transcribirlas posteriormente y poder calcular el *input* del investigador y el *output* de los estudiantes. Aparte de que algún informante puede cohibirse ante el hecho de ser grabado e impedirle intervenir espontáneamente, la transcripción de las conversaciones es una tarea que conlleva mucho tiempo. También requiere bastante tiempo llevar a cabo todas las sesiones de interacción, ya que en cada una solo se puede trabajar simultáneamente con dos informantes¹⁷⁶, lo que supondría prolongar el estudio durante varios días. A su vez, esto podría poner en juego una variable extraña, como el hecho de que los informantes que ya hubieran realizado la actividad de interacción informaran sobre su contenido a quienes todavía no la hubiesen hecho, de modo que pueden influir en el rendimiento del *postest* inmediato.

7.4. EPÍLOGO: EL ESTILO DE APRENDIZAJE LÉXICO COMO PROPUESTA SINCRÉTICA

Hemos dejado para el final el tema que, a nuestro juicio, resulta más sugestivo. Se refiere a la perspectiva epistemológica que hemos adoptado después de haber desarrollado la revisión teórica y la investigación empírica que constituyen esta tesis. La hipótesis principal

¹⁷⁶ Desaconsejamos hacerlo con más de dos, porque se reduciría el tiempo de intervención de cada participante, con lo cual obtendríamos valores bajos de *output*, que probablemente aportarían resultados poco significativos. Una solución para no reducir el tiempo de intervención de cada informante sería ampliar la duración total de la práctica de conversación, pero con esto no resolveríamos el problema de partida, que es completar la actividad de interacción con todas las participantes en el menor tiempo posible.

de la que partíamos sostenía la existencia de los estilos de aprendizaje, aunque también contemplábamos la posibilidad contraria en función de los resultados que obtuviéramos (§ 5.2). Llegados a este punto, hemos de reconocer que si bien los datos que hemos obtenido no anulan la existencia de los estilos de aprendizaje, el reducido número de correlaciones observadas, así como las informaciones contradictorias que ofrecen algunos cuestionarios, junto con las limitaciones que hemos expuesto al principio de este capítulo, nos sugieren que no podemos interpretar los resultados como concluyentes y definitivos.

En principio, los estilos de aprendizaje han mostrado ciertas correlaciones con la competencia léxica, con lo cual contamos con evidencias empíricas que no hacen admisible negar su existencia, como proponen Willingham *et al.* (2015) y Macedonia (2015). Sin embargo, la relación entre las dos variables no ha sido tan estrecha como cabría pensar desde un punto de vista teórico. Para esta circunstancia, ofrecemos tres interpretaciones.

En primer lugar, es posible que existan más correlaciones entre los estilos de aprendizaje y la competencia léxica de las que hemos detectado en nuestra investigación, pero quizás las variables no controladas han incidido en los resultados reduciendo el número real de correlaciones. En segundo lugar, también cabe la posibilidad de que la relación existente entre las dos variables sea la que presentamos en esta tesis, aunque las expectativas iniciales fuesen otras. Y por último, en función de que no podemos proporcionar datos concluyentes al respecto, sería igualmente válido sostener que quizás no estemos buscando los estilos de aprendizaje en el lugar adecuado.

Si tenemos en cuenta que los cuestionarios que se han utilizado para identificarlos (autoinformes en la mayoría de los casos) no han resultado muy eficaces para proporcionarnos datos irrefutables, podríamos argüir con razón que se trata de un fallo de los instrumentos. Sin embargo, también podríamos pensar que quizás no sean adecuados para detectar lo que están buscando. Si se nos permite el símil, hoy sabemos lo que son las bacterias y que están presentes en todas partes¹⁷⁷, pero hasta que a finales del siglo XVII Anton van Leeuwenhoek no vio por primera vez una bacteria con un microscopio que él mismo fabricó, nadie sabía de su existencia. Por tanto, el hecho de que la mayoría de los cuestionarios no sirvan para mostrarnos una clara imagen de los estilos de aprendizaje no

¹⁷⁷ Se calcula que debe de haber en torno a un millón de bacterias en un mililitro de agua dulce.

puede llevarnos a concluir que estos no existen; más bien, puede ser que no sean el “microscopio” que necesitamos. Las bacterias siempre habían estado ahí, pero no estaban al alcance de la vista del ojo humano: había que utilizar el instrumento adecuado.

¿Qué pasa, entonces, con los cuestionarios que sí proporcionan datos fiables? En este caso, consideramos que se debe a que están mejor diseñados y, por tanto, funcionarían como ese primer microscopio de 275 aumentos de Leeuwenhoek que nos permitiría formarnos una primera imagen (aunque no muy nítida) de los estilos de aprendizaje. No obstante, y para terminar con el símil, la microscopía ha avanzado mucho desde entonces y en la actualidad se pueden visibilizar microorganismos con un nivel de precisión que era inimaginable hace siglos. En cambio, la “ciencia” de los estilos de aprendizaje está todavía en ciernes, desde nuestro punto de vista, a pesar de todo el tiempo transcurrido desde que se hicieron las primeras propuestas teóricas.

A este respecto, no podemos olvidar el trabajo de Kirschner y van Merriënboer (2013), en el que comprueban que los autoinformes no son útiles para recoger datos objetivos por parte de los estudiantes. De hecho, Clark (1982) ya había expuesto con anterioridad la paradoja del aprendizaje *matematanático* (§ 3.1.6), mediante el que los alumnos obtienen peores resultados a través de los estilos que ellos consideran preferidos. Por tanto, lo único que podemos concluir es que los cuestionarios no son buenas herramientas para detectar estilos de aprendizaje. Pero al mismo tiempo, los más fiables nos indican que los estilos de aprendizaje “tienen que estar ahí”, aunque no los veamos bien.

Para poder avanzar y evitar llegar a la conclusión precipitada de que los estilos de aprendizaje no existen, creemos que es necesario cambiar el paradigma metodológico en lo que se refiere a la detección de los estilos. En este punto, nos hacemos eco de la propuesta de Macedonia (2015), que sugiere recurrir a la neurociencia cognitiva (§ 4.4.7.3) para explicar el proceso de aprendizaje. Esto supondría que habría que sustituir los tradicionales cuestionarios en formato autoinforme por las modernas técnicas de neuroimagen. Esto también supondría un cambio del paradigma epistemológico, porque lo que hasta ahora hemos denominado *estilos de aprendizaje* no podrían ser definidos desde la perspectiva de las preferencias del aprendiz que, además, pueden ser perjudiciales para su propio aprendizaje, como hemos visto. En lugar de esto, los estilos estarían determinados por el funcionamiento del cerebro durante una actividad

de aprendizaje y, a modo de hipótesis, sugerimos que los distintos patrones de comportamiento neuronal caracterizarían los estilos de aprendizaje existentes, o como decidamos llamarlos, porque el cambio de paradigma también puede implicar cambio de terminología.

De lo que no cabe duda es de que el cerebro humano es el órgano que permite el aprendizaje. Algunas teorías sobre los estilos han tenido esto en cuenta, pero desde un nivel superficial, ya que carecen de las evidencias neurológicas que explican cómo aprendemos. A pesar de ello, se han propuesto metodologías de enseñanza adaptadas a cada hemisferio cerebral. Aquí radica, desde nuestro punto de vista, el principal problema que ha supuesto una rémora para el campo de los estilos de aprendizaje: antes de conocer cómo funcionan, se han dado pautas sobre su utilización. Lamentablemente, esto ha significado comenzar la casa por el tejado, porque antes de poder utilizar algo, debe ser obvio para todo el mundo que ese “algo” existe y que, además, sabemos cómo funciona. Pero esto no es lo que ha ocurrido con los estilos de aprendizaje.

Por tanto, se hace necesario un viraje en las investigaciones, de manera que dejen a un lado la dimensión aplicada sobre los estilos de aprendizaje para centrar sus esfuerzos en la identificación y descripción de los mismos. Solo cuando sepamos cuántos son y cómo funcionan podremos dar el siguiente paso, que consistirá en determinar si hay estilos (o como los llamemos) que son más eficaces que otros en función del objeto de aprendizaje.

Aquí es donde queremos enlazar con la competencia léxica, ya que el vocabulario de una lengua es un objeto de aprendizaje que necesita adquirir cualquier persona que quiera comunicarse con ella. Además, desde el punto de vista psicolingüístico, hemos visto las implicaciones que tiene el cerebro en la configuración de dicha competencia. En este sentido, se han propuesto modelos que sostienen la existencia de una zona específica (el lexicón mental) en la que se almacenan las unidades léxicas (§ 2.5.1), otros proponen que hay más de un lexicón según el tipo de unidad o tarea que se realice (§ 2.5.2) e incluso hay quienes argumentan que no existe ningún lexicón (§ 2.5.3), porque es el cerebro en su conjunto el artífice del conocimiento léxico y no solo una zona determinada de él.

De estas posturas, la que nos resulta más congruente con el nuevo paradigma de estilo de aprendizaje que proponemos es la última. La perspectiva de una competencia léxica sin lexicón se asienta sobre una propiedad del cerebro que nos parece esencial: la

neuroplasticidad. En virtud de esa constante capacidad que presentan las neuronas de modificar su estructura y funcionamiento para responder a las exigencias del entorno, somos capaces de desarrollar a lo largo de toda nuestra vida la habilidad que nos permite adquirir y utilizar de forma adecuada nuevas expresiones de una lengua.

En este sentido, si entendemos la competencia léxica como el resultado de las conexiones que se establecen en nuestro cerebro, como ha sugerido Elman (2009), es muy probable que exista una relación muy estrecha entre los estilos de aprendizaje y el de desarrollo de la competencia léxica. Para comprobar el alcance de esto sería necesario llevar a cabo investigaciones interdisciplinarias en las que participaran especialistas de distintos ámbitos (la lingüística, la psicología, la neurología y la pedagogía). El objetivo de estos estudios consistiría en comprobar si existen mecanismos neuronales específicos que caracterizan la adquisición de la competencia léxica. A este objeto de estudio lo llamaremos **estilo de aprendizaje léxico**, no por el mero prurito de innovar, sino por el hecho de que se trata de una realidad nueva, que no se ha tenido en cuenta hasta ahora; de hecho, no hemos documentado tal expresión en internet.

Desde el punto de vista teórico, creemos que la metodología de investigación podría basarse en crear simulaciones de los estilos de aprendizaje mediante redes neuronales recurrentes que tuvieran en cuenta los aspectos externos del aprendizaje (como el contexto o los rasgos del aprendiz) y el propio objeto del aprendizaje que, en este caso, sería el léxico. A este respecto, podría resultar útil la teoría del lexicón generativo de Pustejovsky. Reconocemos que se trata de una propuesta de carácter tentativo que tal vez no se pueda aplicar en la práctica porque no disponemos de la tecnología necesaria, pero al mismo tiempo creemos que puede marcar el horizonte de las futuras investigaciones. Si hasta ahora no hemos encontrado lo que hemos buscado de manera intuitiva, quizás ha llegado el momento de buscar las evidencias empíricas que necesitamos en otro sitio. Y ese otro sitio puede ser el estilo de aprendizaje léxico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Serna, S. (2013). La Teoría del Lexicón Generativo en el análisis de los fraseologismos: un estudio contrastivo entre el español y el alemán. *Estudios interlingüísticos*, 1 pp. 11-27.
- Abbas, I. (2014). Disponibilidad léxica y análisis del manual *Español directo (A1 y A2)*. *Journal of College of Languages*, 30, pp. 445-470.
- Abdollahzadeh, E. y Amiri-Vardani, N. (2010). The Effect of Vocabulary Instruction through Semantic Mapping among EFL Learners with Different Perceptual Learning Styles. *JELS*, 1(2), pp. 1-22.
- Abdollahi, S. H. y Tahriri, A. (2012). The Relationship between Learning. *The Iranian EFL Journal*, 8(6), pp. 11-27.
- Aguilar-Amat Castillo, A. (1993). En torno a la combinatoria del léxico: los conceptos de colocación e idiomatismo. En C. Martín Vide (ed.). *Actas del XI Congreso de Lenguajes Formales*. Barcelona: PPU, pp. 267-272.
- Ainciburu, M.^a C. (2007). *La adquisición del léxico en las lenguas afines. El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de español como Lengua Extranjera*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Antonio de Nebrija.
- Ainciburu, M.^a C. (2008). *Aspectos del aprendizaje del vocabulario*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Akbarzadeha, M. y Fatemipourb, H. (2014). Examining the Match or Mismatch between Teaching Style preferences and UpperIntermediate EFL Learners' Learning Style Preferences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, pp. 137-142.
- Alduais, A. M. S. (2018). Teaching and Learning Vocabulary: Insights from Learning Styles and Learning Theories. *Journal of Child & Adolescent Behavior*, 6(21).
- Al-ahmadi, B. O. (2016), *An Exploration of EFL Students' Learning Styles and Perceptions of Vocabulary Development in Self-directed Mobile-based Applications*. Memoria de máster. Medina: Taibah University.

- Alavinia, P. y Farhady, S. (2012). Teaching vocabulary through differentiated instruction: Insights from multiple intelligences and learning styles. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2(4), pp. 73-90.
- Alba, O. (1995). Disponibilidad léxica en el español dominicano: análisis cuantitativo. En L. Rodríguez Fonseca e I. Vázquez, I. (eds). *Actas del III Seminario Internacional sobre aportes de la lingüística a la enseñanza de la lengua materna*.
- Albrechtsen, D., Haastrup, K. y Henriksen, B. (2008). *Vocabulary and writing in a first and second language: Processes and development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Alcaraz-Mármol, G. y Soto Almela, J. (2016). The semantic prosody of the words inmigración and inmigrante in the Spanish written media: A corpus-based study of two national newspapers. *Revista signos. Estudios de lingüística*, 49(91), pp. 145-167.
- Allinson, C. W. y Hayes, J. (1988). The Learning Styles Questionnaire: an alternative to Kolb's Inventory. *Journal of Management Studies*, 25(3), pp. 269–281.
- Allinson, C. W. y Hayes, J. (1996). The cognitive style index: A measure of intuition-analysis for organizational research. *Journal of Management studies*, 33(1), pp. 119-135.
- Almela, M. y Sánchez, A. (2007). Words as “Lexical Units” in Learning/Teaching Vocabulary. *International Journal of English Studies*, 7(2), pp. 21-40.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimiento de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Apter, M., Mallows, R. y Williams, S. (1998). The development of the Motivational Style Profile. *Personality and Individual Differences*, 24(1), pp. 7–18.
- Apter, M. J. (2001). *Motivational styles in everyday life: a guide to reversal theory*. Washington: American Psychological Association.
- Aragón García, M. y Jiménez Galán, Y. I. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: estrategia docente para elevar la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 9, pp. 1-21
- Arévalo, J. L. (2014). *Análisis léxico de tres manuales de español como lengua extranjera y su correspondencia con un diccionario de Disponibilidad Léxica*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- Araki, N. (2017). Chomsky's I-language and E-language. *Bull. Hiroshima Inst. Tech. Research*, 51, pp. 17-24.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison- Wesley.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arnold Morgan, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 144, pp. 407-426.
- Asher, N. y Pustejovsky, J. (2000). *The metaphysics of words in context*. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Nicholas_Asher/publication/2634729_The_Metaphysics_of_Words_in_Context/links/0912f50ad08f28b64a000000.pdf
- Ávila, R. (1986). Léxico infantil de México: palabras, tipos, vocablos. *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 510-517.
- Ávila Muñoz, A. M. (1999). *Léxico de frecuencia del español hablado en la ciudad de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ávila Muñoz, A. M. y J. A. Villena Ponsoda (coords.) (2010). *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga. Diccionario y análisis*. Málaga: Sarriá.
- Ávila Muñoz, A. M. y Santos Díaz, I. C. (2019). Observación de la brecha tecnológica generacional desde el prisma de la disponibilidad léxica, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, pp. 259- 292.
- Ayala Castro, M. C. (1990). El concepto de nomenclatura. *Actas del IV Congreso Internacional EURALEX'90*, pp. 437-444.
- Aydoğan, H. y Akbarov, A. A. (2014). The role of gender, age, academic achievement, LLS and learning styles at tertiary level in EFL classes in Turkey. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition*, 2(2), pp. 11-24.
- Azpiroz, M.^a C. (2013). El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE) Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), pp. 39-52.
- Baerlocher Rocha, C. (2013). *Los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de Español como Lengua Extranjera*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Bailey Victory, J. (1971). *A Study of Lexical Availability among Monolingual-Bilingual Speakers of Spanish and English*. Tesis doctoral. Houston: Rice University.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J. y Daley, C. E. (2000). Using learning style to predict foreign language achievement at the college level. *System*, 28(1), pp. 115-133.
- Balachandran, T. (2015). *Why Teachers Teach the Way They Do: Factors Influencing the Perceptual Teaching Styles of Teacher Candidates in Math Education*. Memoria de máster. Toronto. University of Toronto.
- Balter, O., Cleveland-Innes, M., Pettersson, K., Scheja, M. y Svedin, M. (2013). Student Approaches to Learning in Relation to Online Course Completion. *Canadian Journal of Higher Education*, 43(3), pp. 1-18.
- Barbasán Ortuño, I. P. (2016). *El error léxico en la interlengua de lenguas afines: italiano y español*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Baralo Ottonello, M. (1994). *La adquisición del español como lengua extranjera: aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos de los adverbios en -mente*. Tesis doctoral. Madrid: Instituto Ortega y Gasset/Universidad Complutense
- Baralo Ottonello, M. (1995) Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. En Rueda, M. *et al.* (eds.). *Tendencias Actuales en el Español como Lengua Extranjera II: VI Congreso Nacional ASELE*. León: ASELE, pp. 63-68.
- Baralo Ottonello, M. (1997). La organización del lexicón en lengua extranjera. *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón*, 14(1), pp. 59-73.
- Baralo Ottonello, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Barcroft, J., Schmitt, N., y Sunderman, G. (2011). Lexis. En J. Simpson (ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Abingdon: Routledge, pp. 571-583.
- Bartol Hernández, J. A. (2006). La disponibilidad léxica. *Revista española de Lingüística*, 36, pp. 379-384.
- Bartol Hernández, J. A. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En R. M.^a Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (eds.). *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M.^a Enguita Utrilla*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 85-107.
- Bartol Hernández, J. A. y Borrego Nieto, J. (2019). El léxico disponible de la ropa en Cádiz, Valladolid y el conjunto de España: norma y variación, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, pp. 57-82.

- Bascome, E. G. (2004). *Effects of learning-styles instructional resources on short- and long-term vocabulary retention and attitudes of seventh-grade language arts students*. Tesis doctoral inédita. Nueva York: St. John's University.
- Bates, E. y Goodman, J. C. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. *Language and cognitive processes*, 12, pp. 507-584.
- Bauer, L. y Nation, P. (1993). Word Families. *International Journal of Lexicography*, 6, 4, pp. 253-279.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., y Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. En McKeown, M. G. y M. E. Curtis (Eds.). *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 147-163.
- Behrens, L. y Zaefferer, D. (2002). *The Lexicon in Focus. Competition and Convergence in Current Lexicology*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Belyayev, B. (1963). *The Psychology of Teaching Foreign Languages*. Oxford: Pergamon.
- Bender de Sousa, L. y Gabriel, R. (2015). Does the mental lexicon exist? *Revista de Estudos da Linguagem*, 23(2), pp. 335-361.
- Benítez Pérez, P. (1990). Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros. En Montesa Peydró, S. y Garrido Moraga, A. (eds.). *Español para extranjeros: didáctica e investigación. Actas del II Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: ASELE, pp. 325-333.
- Benítez Pérez, P. y Zebrowski, J. (1991). El léxico español en los manuales polacos. En Montesa Peydró, S. y Garrido Moraga, A. (eds.). *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso nacional de ASELE*. Málaga: ASELE, pp. 223-230.
- Benítez Pérez, P. (1994). ¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera? En Miquel, L. y Sans, N. (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera*, 2. Madrid: Fundación Actilibre-Colección Expolingua, pp. 9-12.
- Benítez Pérez, P. (1997). El vocabulario enseñado en los manuales de ELE ¿es el adecuado? En Verdonk, R. (ed.). *Problemas actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera: gramática, pragmática, vocabulario y cultura*. Utrecht: Wolters, pp. 64-76.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), pp. 238-246.
- Berlin B., Breedlove D. y Raven P. (1968). Covert Categories and Folk Taxonomies. *American Anthropologist*, 70(2), pp. 290-299.

- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, pp. 69-84.
- Bialystok, E. (1981). Some evidence for the integrity and interaction of two knowledge sources. En R. Anderson (Ed.). *New dimensions in research on the acquisition and use of a second language*. Rowley: Newbury House, pp. 62-74.
- Bialystok, E. (1994). Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 157-168.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research: Melbourne.
- Blas Arroyo, J. L. y Casanova Ávalos, M. (2003.) La influencia del modelo educativo y del entorno sociocultural en la disponibilidad léxica. Estudio de las comunidades de habla castellonenses. En Sánchez Miret, F. (coord.). *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*. Tübinga: Niemeyer, pp. 17-33.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Nueva York: David MacKay.
- Blum-Kulka S. (1981). Learning to use words: acquiring semantic competence in a second language. En Nahir, M. (ed.). *Hebrew Teaching and Applied Linguistics*. New York: University Press America, pp. 243-251.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. París: Haitier-Didier.
- Bogaards, P. (2001). Lexical units and the learning of foreign language vocabulary. *Studies on Second Language Acquisition*, 23, pp. 321-343.
- Bombarelli, A. (2005): *La disponibilidad léxica como herramienta didáctica: una propuesta de selección del vocabulario para un nivel umbral de ELE*. Memoria de máster. Universidad de Salamanca.
- Booth, P. (2009). The development of vocabulary proficiency in relation to learning style. En A. G. Benati, (ed.). *Issues in second language proficiency*. Londres: Continuum. pp. 95-115.
- Booth, P. (2010) The vocabulary performance of native and non-native speakers and its relationship to learning style. *Malaysian Journal of ELT Research*, 6, pp. 46-85.
- Booth, P. (2011). The interplay between lexis and learning: *A study of second language vocabulary profiles and learning style*. Tesis doctoral. Londres: Kingston University.

- Booth, P. (2012) The variability of lexical diversity and its relationship to learning style. En A. Archibald (ed.). *Multilingual Theory and Practice in Applied Linguistics. Proceedings of the 45th Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics*, pp. 27-30.
- Booth, P. (2013). Vocabulary knowledge in relation to memory and analysis: An approximate replication of Milton's (2007) study on lexical profiles and learning style. *Language Teaching*, 46, pp 335-354.
- Booth, P. (2014). The variance of lexical diversity profiles and its relationship to learning style. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 52(4), pp. 357-375.
- Borrego Nieto, J. y Fernández Juncal, C. (2003). ¿En qué cambia la universidad la disponibilidad léxica de los preuniversitarios? En F. Moreno et alii (coords.). *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*. Madrid: Arco Libros, pp. 167-178.
- Borrego Nieto, J. (2004) Algunas preguntas en relación con el concepto de “léxico disponible”. En J. Parado Aragonés y M. V. Galloso Camacho (eds.). *Diccionario, léxico y cultura*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 59-69.
- Bosque, Ignacio (2001). Sobre el concepto de ‘colocación’ y sus límites. *Lingüística española actual XXIII/ 1*. Madrid: Arco Libros, pp. 9-40.
- Bower, G. H. (1967). A multicomponent theory of the memory trace. En K. W. Spence y J. T. Spence (eds.) *The psychology of learning and motivation*. Nueva York: Academic Press.
- Boyle, A. B., Duffy, T. y Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 263–29.
- Brahim, (2012). *Impact of Strategies-Based Instruction on Students' Verbal Communication*. Memoria de máster. Biskta: Mohamed Kheider University of Biskra.
- Briggs, J. G. (2016). A mixed-methods study of vocabulary-related strategic behaviour in informal L2 contact. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 1(1), pp. 61-87.
- Brown, J. D. (1973) *A First Language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, H. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Brown, H. (2000). *Principle of Language Learning and Teaching*. San Francisco: Pearson Education.
- Buchanan, A. (1927). *Graded Spanish Word Book*. Toronto: University Press.

- Burden, T. (2006). Second language acquisition: a new look at the implications of Krashen's hypotheses. *Journal of Regional Development Studies*, 9, pp. 193-199.
- Busa, F., Calzolari, N. y Lenci, A. (2001). Generative Lexicon and the SIMPLE Model: Developing Semantic Resources for NLP. En P. Bouillon y F. Busa (eds.). *The Syntax of Word Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 333-349.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. y Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), pp. 1057-1068.
- Buyse, K. y Morera Bañas, I. (2016). Perception of educational culture and learning styles in language learning: the Romanian case. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 21.
- Cabrera Albert, J. S. y Fariñas León, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), pp. 1-9.
- Callealta Barroso, F. J. y Gallego Gallego, D. J. (2016). Medidas de disponibilidad léxica: comparabilidad y normalización. *Boletín de Filología*, 51(1), pp. 39-92.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- Cano García, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), pp. 360-367.
- Cañizal Arévalo, A. V. (1987). Disponibilidad léxica en escolares de primaria terminada. Análisis de seis centros de interés. Memoria de licenciatura inédita. México. UNAM.
- Capsada Blanch, R. y Torruella Casañas, J. (2017). Métodos para medir la riqueza léxica de los textos. Revisión y propuesta. *Verba*, 44, pp. 347-408.
- Carbo, M. (1984). *Reading style inventory manual*. Roslyn Heights: Learning Research Associates.
- Carbo, M. (1987a). Deprogramming reading failure: giving unequal learners an equal chance. *Phi Delta Kappan*, 69, pp. 197-202.
- Carbo, M. (1987b). Matching Reading styles: correcting ineffective instruction. *Educational Leadership*, 45(2), pp. 55-62.
- Carbo, M. (1988). The Evidence Supporting Reading Styles: A Response to Stahl. *Phi Delta Kappan*, 70(4), pp. 323-327.

- Carbo, M. (1990). Igniting the literacy revolution through Reading styles. *Educational Leadership*, 48(2), pp. 26-29.
- Carbo, M. (1992). Giving Unequal Learners an Equal Chance: A Reply to a Biased Critique of Learning Styles. *Remedial and Special Education*, 13(1), pp. 19-29.
- Carcedo González, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Turun Yliopisto.
- Carroll, J. B. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals* 1, pp. 131-151.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary*. Londres: Routledge.
- Casals-Coll, M., Sánchez-Benavides, G., Quintana, M., Manero, R. M., Rognoni, T., Calvo, L. y Penacasanova, J. (2013). Spanish normative studies in young adults (NEURONORMA young adults project): norms for verbal fluency tests. *Neurology*, 28(1), pp. 33-40.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24, pp. 419- 444.
- Castaño Collado, G. (2004). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Castrillo Vega, J. M. (1995). Un Marco Teórico Alternativo a las Hipótesis de Krashen. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 8, pp. 96-109.
- Castro, O. y Peck, V. (2005). Learning styles and foreign language learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 38(3), pp. 401-409.
- Castro, O. (2002). El cambiante panorama demográfico de la población estudiantil en los departamentos de lenguas: soluciones efectivas a nivel universitario y recomendaciones para su implementación en la escuela secundaria. *Hispania*, 85(1), pp. 117-130.
- Cattell, R.B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cedar, R. y Willingham, D. (2010). The Myth of Learning Styles. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(5), pp. 32-35.
- Cervera Mata, T. (2012). El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir del análisis de un método de enseñanza de español. *Enunciación*, 17(2), pp. 139-154.
- Cervero, M. J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

- Cesur, M. O. y Fer, S. (2009). What is validity and reliability study of learning style survey? *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5(2), pp. 289-315.
- Chacón Beltrán, R. (2005). Disponibilidad léxica en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera por hispanohablantes adultos. En Santos Río, L. *et al.* (eds.). *Palabras, norma, discurso: en memoria de Fernando Lázaro Carreter*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Chamot, A (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 112-130.
- Chapelle, C. y Roberts, C. (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning*, 36, pp. 27-45.
- Chan, S. (1999). The Chinese learner: a question of style. *Education and Training*, 41(6/7), pp. 294-304.
- Chang, C. (2005). Intuitive-analysis style and EFL listening strategies. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 2, pp. 1-19.
- Chen, M. (2009). Influence of grade level on perceptual learning style preferences and language learning strategies of Taiwanese English as a foreign language learners. *Learning and Individual Differences*, 19, pp. 304-308
- Chen, C. P. y Wang, C. H. (2015). The effects of learning style on mobile augmented-reality-facilitated English vocabulary learning. *2nd International Conference on Information Science and Security (ICISS)*, pp. 1-4.
- Chenoll, A. (2009). *Web 2.0 y estilos de aprendizaje: Tú eliges cómo quieres aprender*. Memoria de máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Choi, S., Kim, J. y Kwangmin, R. (2014). Effects of context on implicit and explicit lexical knowledge: An event-related potential study. *Neuropsychologia*, 63, pp. 226-234.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: MIT Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Westport: Greenwood Publishing Group..
- Clark, R. E. (1989). When teaching kills learning: Research on mathemathantics. En H. Mandl, N. Bennett, E. De Corte y H. Friedrich (eds.). *Learning and Instruction: European Research in an International Context*. Londres: Pergamon, pp. 1-22.
- Clark, E. V. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

- Claxton, Ch. S. y Murrell, P. H. (1987). *Learning styles : implications for improving educational practices*. Washington: Association for the Study of Higher Education
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. y Ecclestone, K. (2004). *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review*. Londres: Learning and Skills Research Centre
- Cohen, A. y Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: motivation, styles and strategies. En N. Schmitt (ed.). *An introduction to Applied Linguistics*. Londres: Edward Arnold, pp. 170-190.
- Cohen, A. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, pp. 279-291.
- Cohen, A. D., Paige, R. M., Kappler, B., Demmessie, M., Weaver, S. J., Chi, J. C., y Lassegard, J. P. (2003). *Maximizing study abroad: A language instructors' guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. y Ziegler, J. (2001). DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. *Psychological Review*, 108(1), pp. 204-256.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Constantinidou, F. y Baker, S. (2002). Stimulus modality and verbal learning performance in normal aging. *Brain and Language*, 82, pp. 296-311
- Cook, D.A., Thompson, W.G., Thomas, K.G. y Thomas, M.R. (2009). Lack of interaction between sensing-intuitive learning styles and problem-first versus information-first instruction: A randomized crossover trial. *Advances in Health Science Education*, 14, pp. 79-90.
- Cools, E. (2009). A reflection on the future of the cognitive style field: a proposed research agenda. *Reflecting Education*, 5(2), pp. 19-34.
- Cools, E., Armstrong, S. J. y Sadler-Smith, E. (2014). Methodological practices in cognitive style research: Insights and recommendations from the field of business and psychology. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(4), pp. 627-641.
- Cools, E. y Bellens, K. (2012). The onion model: myth or reality in the field of individual differences psychology? *Learning and Individual Differences*, 22, pp. 455-462.

- Corpas Pastor, G. (2001). Apuntes para el estudio de la colocación. *Lingüística española actual*, XXIII/ 1. Madrid: Arco Libros, pp. 41-56.
- Corson, D. J. (1995). *Using English words*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78(1), 98-104.
- Coseriu, E. (1973 [1952]). Sistema, norma y habla. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, pp. 11-113.
- Crismán Pérez, R. (2016). *La construcción de escalas de medición para la investigación lingüística y sus aplicaciones didácticas. Una propuesta con respecto a la modalidad lingüística andaluza*. Madrid: ACCI ediciones.
- Croft, W. (1998). Event structure in argument linking. En Butt, M. y Geuder, W. (eds.). *The projection of arguments: lexical and compositional factors*. Stanford: Centre for the Study of Language and Information, pp. 1-43.
- Cronbach, L. J. y Snow (1977). *Aptitudes and instructional methods: a handbook for research on interactions*. Nueva York: Irvington Publishers.
- Cronbach, L. J. (1942). An analysis of techniques for diagnostic vocabulary testing. *Journal of Educational Research*, 36, pp. 206–217
- Cross, K. P. (1976). *Accent on learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuadras, C. M. (2007). *Nuevos métodos de análisis multivariante*. Barcelona: CMC Editions.
- Cuevas, J. (2015). Is learning styles-based instruction effective? A comprehensive analysis of recent research on learning styles. *Theory and Research in Education*, 13(3), pp. 308-333.
- Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs. En L. Curry (Ed.). *Learning style in continuing medical education*. Ottawa: Canadian Medical Association, pp. 1-28.
- Curry, L. (1990). A critique of the research on learning styles. *Educational leadership*, 48(2), pp. 50-56.
- Curry, L., y Adams, C. (1991). Patterns of learning style across selected medical specialties. *Educational psychology*, 11(3-4), pp. 47-277.
- Daller, H., Milton, J. y Treffers-Daller, J. (2007). *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Davidman, L. (1981). Learning Style: The Myth, the Panacea, the Wisdom. *The Phi Delta Kappan*, 62(9), pp. 641-645.
- Deakins, E. (2009). Helping students value cultural diversity through research-based teaching. *Higher Education Research & Development*, 28(2), pp. 209-226.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En C. Doughty y J. Williams (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.). *Handbook of second language acquisition*. Malden: Wiley-Blackwell, pp. 313–348.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P. y Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology: Educational Psychology*, 429, pp. 1-8.
- Del Barrio de la Rosa, F. (2018). Pares léxicos en el léxico disponible de estudiantes italianos. *Lingue e Linguaggi*, 26, pp. 173-196.
- Del Río Sadornil, D. (2005). *Diccionario glosario de metodología de la investigación social*. Madrid: UNED.
- Dembo, M. H. y Howard, K. (2007). Advice about the use of learning styles: A major myth in education. *Journal of College Reading and Learning* 37(2), pp. 101-109.
- De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. En I. Bosque, y V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 2971-3060.
- De Miguel, E. (2009). La Teoría del Lexicón Generativo. En Elena de Miguel (coord.). *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, pp. 336-368.
- Denig, S. J. (2004). Multiple Intelligences and Learning Styles: Two Complementary Dimensions. *Teachers College Record*, 106 (1), pp. 96–111.
- Desmedt, E. y Valcke, M. (2004). Mapping the Learning Styles “Jungle”. An Overview of the Literature based on Citation Analysis. *Educational Psychology*, 24, pp. 445-464.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54(3), pp. 77-80.
- Dimitrijévic, N. (1969). *Lexical Availability. A new aspect of the lexical availability of secondary school children*. Heidelberg: Julius Gross Verlag.

- Diseth, A., Pallesen, S., Brunborg, G. S., y Larsen, S. (2010). Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: the role of course experience, effort, motives and learning strategies. *Higher Education*, 59, pp. 335-352.
- Domínguez Pelegrín, J. y Andión Herrero, M.^a A (2011). Recursos virtuales que aplican los estilos de aprendizaje en la enseñanza-aprendizaje de ELE. En C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos (eds.). *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. (Actas del XXII Congreso Internacional de ASELE). Valladolid: ASELE, pp. 213-224.
- Domínguez Pelegrín, J., López Quero, S. y Andión Herrero, M.^a A. (2019). Las creencias de los profesores de español como lengua extranjera sobre los estilos de aprendizaje. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(2), pp. 419-453.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study on second language relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(4), pp. 431-461.
- Dowty, D. (1979). *Word Meaning and Montague grammar*. Dordrecht: Reidel.
- Duff, A. y Duffy, T. (2002). Psychometric properties of Honey & Mumford's Learning Styles Questionnaire (LSQ). *Personality and Individual Differences*, 33, pp. 147-163.
- Durão, A. B. A. B. y Andrade, O. G. (2004). La gramática en los libros didácticos de español para brasileños y su relación con el estilo de aprendizaje y la tradición de la enseñanza de español en Brasil. En M.^a A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad* (Actas del XV Congreso Internacional de ASELE). Universidad de Sevilla: Sevilla pp. 266-272.
- Dreyer, C. (1992). *Learner variables as predictors of ESL proficiency*. Tesis doctoral inédita. Totchefstroom: University for Christian Higher Education.
- Druckman, D. y Bjork, R. A. (1991). *In the mind's eye*. Washington: National Academy Press.

- Dulay, J. y Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24(1), pp. 37-53.
- Dulay, J. y Burt, M. (1977) Remarks on creativity in language acquisition. En M. Burt, H. Dulay y Finnochiaro, M. (eds.). *Viewpoints on English as a Second Language*. Nueva York: Regents. pp. 95-126.
- Dunn, R., Dunn, K., y Price, G. (1975): *Learning style inventory*. Lawrence, Price Systems.
- Dunn, R., Dunn, K. (1979). Learning Styles/Teaching Styles: Should They... Can They... Be Matched? *Educational Leadership*, 36(4), pp. 238-44.
- Dunn, R., Dunn, K. y Price, G. E. (1979). Identifying Individual Learning Styles. En *National Association of Secondary School Principals. Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. Reston: National Association of Secondary School, pp. 39-54.
- Dunn, R., Dunn, K. y Price, G.E. (1991). *Productivity Environmental Preference Survey*. Lawrence: Price Systems.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, R., and SA. Griggs. (1988). *Learning Style: Quiet Revolution in American Secondary Schools*. Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Dunn, R. y Griggs, S. A. (1998). *Learning Styles and Nursing Profession*. Nueva York, NLN Press.
- Dunn, R. (2004). *Professor Rita Dunn's Response to Coffield Report*. Nueva York: The International Learning Style Network.
- Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L. S., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M. S. y Tenedero, H. (2009). Impact of learning-style instructional strategies on students' achievement and attitudes: Perceptions of educators in diverse institutions. *The Clearing House: A Journal of educational strategies, issues and ideas*, 82(3), pp. 135-140.
- Dupré, J. B. (2007). Francophonies minoritaires et disponibilité lexicale: le cas de jeunes locuteurs de Saint-Lazare (Manitoba) et d'Ottawa (Ontario). *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 19(2), pp. 159-176.
- Echeverría, M., Herrera, M., Moreno, P. y Pradenas, F. (1987). Disponibilidad léxica en Educación Media. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 25, pp. 55-115.
- Echeverría, M. y Urrutia, M. (2004). Incidencia del envejecimiento en el acceso al léxico, *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 5(2), pp. 7-23

- Ehrman, M. E. y Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adults' language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73, pp. 1-13.
- Ehrman, M.E. y Oxford, R. (1990). Adult learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 74, pp. 311-327.
- Ehrman, M. E. (1994). The type differentiation indicator and adult foreign language learning success. *Journal of Psychological Type*, 30, pp. 10-29.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks: Sage
- Ehrman, M. E. y Leaver, B. L. (1997). Sorting our global and analytic functions in second language learning. Paper presented at the American Association for Applied Linguistics annual meeting, Orlando, FL, March 8-11, 1997.
- Eysenck, H. J. (1997). Personality and experimental psychology: the unification of psychology and the possibility of a paradigm. *Journal of Personality and social Psychology*, 73(6), 1224-1237.
- Elgort, I., y Nation, P. (2010). Vocabulary learning in a second language: Familiar answers to new questions. En *Conceptualising 'learning' in applied linguistics*. Londres: Palgrave Macmillan, pp. 89-104.
- Eliason, P. A. (1989). *Perceptual learning style preferences of second language students: A literature survey and research report*. Memoria de máster. Minneapolis: University of Minnesota.
- Elliott, A. R. (1995). Foreign language phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *The modern language journal*, 79(4), pp. 530-542.
- Ellis, N. y Beaton, A. (1993). Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning. *Language Learning*, 43, pp. 559-617
- Ellis, N. C. (1994). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. En N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. Londres: Academic Press, pp. 211- 282.
- Ellis, N. (1995). The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 8, pp. 103–128.
- Ellis, R. (1989). Classroom learning styles and their effect on second language acquisition: A study of two learners. *System*, 17(2), pp. 249-262.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 141–172.

- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. En R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp & H. Reinders (eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 3-25). Bristol: Multilingual Matters.
- Elman, J. L. y McClelland, J. L. (1984). Speech perception as a cognitive process: The interactive activation model. En LASS, N. (ed.). *Speech and language: Advances in Basic Research & Practice*. Nueva York: Academic Press.
- Elman, J. L. (1990) Finding structure in time. *Cognitive Science*, 14, pp. 179–211.
- Elman, J. L. (1991) Distributed representations, simple recurrent networks, and grammatical structure. *Machine Learning*, 7, pp. 195–224
- Elman, J. L. (1993). Learning and development in neural networks: The importance of starting small. *Cognition*, 48, pp. 71-99.
- Elman, J. L. (2004). An alternative view of the mental lexicon. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(7), pp. 301-306.
- Elman, J. L. (2009). On the meaning of words and dinosaur bones: lexical knowledge without a lexicon. *Cognitive Science*, 33, pp. 1-36.
- Emmorey, K. y Fromkin, V. (1988). The mental lexicon. En Newmeyer, F. J. (eds.). *Linguistics: The Cambridge Survey*, Vol. III. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 124–149.
- Engber, Ch. E. (1995). The Relationship of Lexical Proficiency to the Quality of ESL Compositions. *Journal of Second Language Writing*, 4(2), pp. 139-155.
- Entwistle, N. J. y Tait H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, pp. 169-194.
- Entwistle, N. J. (1998). *Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Student Teachers and Lecturers*. Londres: David Fulton Publishers.
- Eska, B. y Black, K. N. (1971). Conceptual tempo in young gradeschool children. *Child Development*, 45, pp. 505-516.
- Evans, C. (2004). Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. *Educational Psychology*, 24(4), pp. 509-530.
- Evans, C., Cools, E. y Charlesworth, Z. M. (2010). Learning in higher education—how cognitive and learning styles matter. *Teaching in Higher Education*, 15(4), pp. 467-478.

- Evens, M., Markowitz, J., Ahlswede, T. y Rossi, K. (1986). *Digging in the dictionary: Building a relational lexicon to support natural language processing applications*. Washington: National Science Foundation.
- Fall, K. (1976). *L'univers Culturel de l'enfant wolophone de Dakar, d'après la disponibilité des concepts dans la langue maternelle et la langue d'enseignement (cas du wolof et du français)*. Memoria de máster. Université Laval, Québec.
- Farr, B. J. (1971). *Individual differences in learning: Predicting one's more effective learning modality*. Tesis doctoral inédita. Washington: Catholic University of America.
- Felder, R. M. y Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), pp. 674-681.
- Felder, R. M. y Henriques, E. R. (1995) Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), pp. 21-31.
- Felder, R. M. y Soloman, B. A. (1996). Learning styles and strategies. Disponible en <http://studenthublive.open.ac.uk/sites/studenthublive.open.ac.uk/files/Felder%20Learning%20Styles%20and%20Strategies.pdf>
- Felder, R. M. (2010). Are learning styles invalid?(Hint: No!). *On-course newsletter*, 27, pp. 1-7.
- Fernández, H. (2013). *La selección y ocurrencias de vocabulario por centros de interés en el manual Español para todos 1*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Fernández Jódar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Tesis doctoral. Poznań: Universidad Adam Mickiewicz de Poznan. Disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml>
- Fernández Juncal, C. y Hernández Muñoz, N. (2019). Disponibilidad léxica y socionomástica, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, pp. 185-210.
- Fernández Lagunilla, M., y de Miguel, E. (2004). Más allá de la información subeventiva: procesos que operan con los qualia de los nombres. En M. Villayandre (ed.). *Actas del V Congreso de Lingüística General*. Arco/Libros-Universidad de León, vol. I, pp. 949-960.
- Fernández Leyva, H. (2015). Posible aplicación del índice de disponibilidad léxica a la selección del vocabulario de manuales de ELE. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 20.
- Fernández López, S. (1997). Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, pp. 2013-216.

- Fernández Orío, S. y Jiménez Catalán, R. M. (2015). Lexical Availability of EFL Learners at the End of Spanish Secondary Education: The Effect of Language Program and Prompt. *ES Revista de Filología Inglesa*, 36, pp. 103-127.
- Ferreira, R. y Echeverría, M. S. (2010). Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE. *Onomázein*, 21, pp. 133-153.
- Finley Snyder, R. (2000). The relationship between learning styles/multiple intelligences and academic achievement of high school students. *The High School Journal*, 83(2), pp. 11-20.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Fuentes González, A. D., García Marcos, F. J. y Mateo García, M. V. (1997). Disponibilidad léxica y fines específicos. En García Marcos, F. J. (ed.). *Estudios de disponibilidad léxica*. Almería: GRUSTA, pp. 127-146.
- Fitzpatrick, T. (2006). Habits and rabbits: word associations and the L2 lexicon. *Eurosla*, 6, pp. 121-146.
- Fleming, N. (2001). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. Christchurch: N.D. Fleming.
- Fodor, J. (1983). *Modularity of Mind*. Cambridge: MIT Press.
- Fodor, J. y E. Lepore (1998). The Emptiness of the Lexicon: Reflections on James Pustejovsky's The GenerativeLexicon. *Linguistic Inquiry*, 29(2), pp. 269-288.
- Fontenelle, T. (1994). Using lexical functions to discover metaphors. *Proceedings of the 6th EURALEX International Congress*, pp. 271-278.
- Forster, K. I. (1976). Accessing the mental lexicon. En Wales, R. J. y Walker, E. (eds.). *New Approaches to Language Mechanisms*. Amsterdam: North Holland, pp. 257-287.
- Freedman, R. y Stumpf, S. (1978). What can one learn from the Learning Style Inventory? *Academy of Management Journal*, 21(2), pp. 275-282.
- Freedman, R. y Stumpf, S. (1980). Learning style theory: less than meets the eye. *Academy of Management Review*, 5(3), pp. 445-447.
- Fridley, W. L. y Fridley, C. A. (2010). Some problems and peculiarities with the learning styles rhetoric and practice. *Journal of Philosophy & History of Education*, 60, pp. 21-27.
- Friedman, C. P. y Stritter, F. T. (1976) An Empirical Inventory Comparing Instructional Preferences of Medical and Other Professional Students. *RIME Proceedings*, pp. 63-68.

- Fritz, E. y Ruegg, R. (2013). Rater sensitivity to lexical accuracy, sophistication and range when assessing writing. *Assessing Writing*, 18(2), pp. 173-181.
- Fuentes González, A. D. (1997). Disponibilidad léxica y fines específicos. En F. J. García Marcos (ed.). *Estudios de disponibilidad léxica*. Almería: GRUSTA, pp. 127-146.
- Fuentes González, A. D. (2001). Una aportación de la disponibilidad léxica a los estudios sobre lenguaje y erotismo. En Pozo Muñoz, C. (coord.). *Humanidades y educación: libro homenaje a los profesores Covadonga Grijalba Castaños y Francisco Alarcón Alarcón*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, pp. 9-20.
- Furnham, A. (1995) The relationship of personality and intelligence to cognitive learning style and achievement. En D. H. Saklofske y M. Zeidner (eds.). *International handbook of personality and intelligence*. Nueva York: Plenum Press, pp. 397-413.
- Furnham, A, Jackson, C. J. y Miller, T. (1999). Personality learning style and work performance. *Personality and Individual Differences*, 27, pp. 1113–1122.
- Furnham, A. y Ribchester, T. (1995). Tolerance of Ambiguity: A Review of the Concept, Its Measurement and Applications. *Curr Psychol: Dev Learn Pers Soc*, 14(3), pp. 179–199
- Gairns, R., y Redman, S. (1986). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galián-López, G. (2014). Automaticity in Second Language Vocabulary Learning. *Language studies working papers*, 9, 26-34.
- Galisson, R. (1971). *Inventaire thematique et syntagmatique du français fondamental*. Paris: Hachette-Larousse.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Clé Internationale.
- Gallardo del Puerto, F. y Martínez Adrián, M. (2014). The incidence of previous foreign language contact in a lexical availability task: a study of senior learners. En Jiménez Catalán, R. M. (Ed.). *Lexical availability in English and Spanish as a second language*. Nueva York: Springer, pp. 53–68.
- Gamboa-Salcedo, T., García-Durán, R. y Peña-Alonso, Y. R. (2012). Traducción al español y análisis de confiabilidad del inventario de estilos de aprendizaje de Vermunt en residentes de pediatría. *Investigación en educación médica*, 1(2), pp. 57-63.

- Gámez Echanique, J. P. (2016). *Estudio comparativo sobre los enfoques de aprendizaje y habilidades de estudio de alumnos universitarios a través de la aplicación del formulario ASSIST*. Memoria de máster. Guayaquil: Universidad Casa Grande.
- García Cué, J. L. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Rosas, M. P. (1996): *Riqueza léxica en textos de estudiantes de español como lengua extranjera*. Memoria de máster. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- García Hoz, V. (1953) *Vocabulario común, vocabulario usual y vocabulario fundamental*. Madrid: CSIC.
- García Ramos, J. M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid: M.E.C.
- Gardner, H. (1983, 2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2009). Birth and the Spread of a «Meme». En J. Chen, S. Moran y H. Gardner (Eds.). *Multiple Intelligences around the world*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 3-16.
- Garrett, S. L. (1992). *The effects of perceptual preference and motivation on vocabulary and attitude scores among selected high school students*. Tesis doctoral inédita. La Verne: University of La Verne.
- Gass, S. (1989). Second language vocabulary acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 92-106.
- Germany, P. y Cartes, N. (2000). Léxico disponible en inglés como segunda lengua en instrucción formalizada. *Estudios pedagógicos*, 26, pp. 39-50
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research*, 50(2), pp. 123-133.
- Geiger, M. A. y Pinto, J. K. (1991). Changes in learning style preference during a three year longitudinal study. *Psychological Reports*, 69, pp. 755-762.
- Geiger, M. A. y Pinto, J. K. (1992). Changes in learning-style preferences: a reply to Ruble and Stout, *Psychological Reports*, 70, pp. 1072-1074.

- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ghada, S., Rima, B., Nahla Nola, B. y Mona, N. (2011). A Match or a Mismatch between Student and Teacher Learning Style Preferences. *International Journal of English Linguistics*, 1(1), pp. 162-172.
- Gil Laforga, I. (2003). Estructura y significado de los adjetivos compuestos. *Interlingüística*, 14, pp. 439-446.
- Ginés, M. L., Díaz, A. R., Salellas, M. Z., Martínez, I. G., Marí, M. S., & Martiarena, J. I. (1997). ELCE (evaluación del lenguaje comprensivo y expresivo). *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 17(4), pp. 251-258.
- Golaghaei, N. (2011). Vocabulary Breadth and Field Dependence/Independence Cognitive Styles. *Advances in Language and Literary Studies*, 2(2), pp. 156-170.
- Goldstein, K. M. y Blackman, S. (1978). *Cognitive styles*. Nueva York: Wiley.
- Gómez Devís, M. B. (2019). A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de Educación Primaria. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, pp. 165-183.
- Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE: revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 7, pp. 69-94.
- Gómez Molina, J. R. (2004). Las unidades léxicas del español. *La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera. Carabela*, 56, pp. 27-49.
- Gómez Molina, J. R. (2006). La variable sexo en los estudios de disponibilidad léxica. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 44(1), pp. 47-65.
- Gómez, L., Aduna, A., García, E., Cisneros, A., y Padilla, J. (2004). *Manual de estilos de aprendizaje*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Gómez Villa, S. (2013). *La flexibilización de estilos de aprendizaje: intervención en el aula de ELE*. Málaga: ASELE.
- Gontier, D. (1986). *Exécution, traitement, analyse et commentaire d'une enquête de disponibilité lexicale en milieu scolaire sénégalais (classes de CM2, 5ème et 3ème)*. Memoria de máster. Université de Strasbourg II.
- González Calvo, J. M. (1982). Consideraciones sobre la palabra como unidad lingüística. *Revista española de lingüística*, 12(2), pp. 375-410.

- González Fernández, J. (2013). La disponibilidad léxica de los estudiantes turcos de español como lengua extranjera, *Marcoele. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 16.
- González Martínez, A. Orellana Ramírez, P. (1999). El comportamiento de la variable sexo en el léxico disponible de Cádiz, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 11, pp. 65-75.
- Good, T. L. y Stipek, D. J. (1983). Individual differences in the classroom: a psychological perspective. En G. D. Fenstermacher (ed.). *Individual differences and the common curriculum. Eighty-second yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gorevanova, A. (2000). *The relationship between students' perceptual learning style preferences, language learning strategies and English language vocabulary size*. Memoria de máster. Ankara: Bilkent University.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. y Sauvageot, A. (1956). *L'elaboration du français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. París: Didier.
- Grasha, A. F. y Riechmann, S. W. (1974). A Rational Approach to Developing and Assessing the Construct Validity of a Student Learning Style Scales Instrument. *Journal of Psychology*, 87, pp. 213-223.
- Grasha, A. F. y Riechmann, S. W. (1975). *Student Learning Styles Questionnaire*. Cincinnati: University of Cincinnati, Faculty Resource Center.
- Gravini Donado, M. L. (2006). Estilos de aprendizaje: una propuesta de investigación. *Revista psicogente*, 9(16), pp. 35-41.
- Gregersen, T. S. y MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gregorc, A. (1972). *Student Learning Styles: Diagnosing & Prescribing Programs*. Reston: NASSP.
- Gregorc, A. (1979). Learning/teaching Styles: Potent Forces Behind Them. *Educational Leadership*, 36(4), pp. 234-236
- Gregorc, A. (1982). *Gregorc Style Delineator*. Maynard: Gabriel Systems.
- Gregorc, A. y Butler, K. A. (1984). Learning is a matter of style. *VocEd The Journal of the American Vocational Association*, 59(3), pp. 27-29.
- Gregg, K. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5, pp. 79-100.

- Griffiths, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grigorenko, E. L. y Sternberg, R. J. (1995). Thinking styles. En D. H. Saklofske y M. Zeidner (Eds.). *International handbook of personality and intelligence*. Nueva York: Plenum Press, pp. 205-229.
- Gross, M. (1981). Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique. *Langages*, 15(63), pp. 7-52.
- Guerra Salas, L. y Gómez Sánchez, M. E. (2005): El español de los profesionales de la radio: una aproximación desde la disponibilidad léxica. En Carrió Pastor, M. L. (coord.). *Actas del XXII Congreso Internacional de AESLA. Perspectivas interdisciplinarias de la lingüística aplicada*, Valencia: AESLA, pp. 351-360.
- Guerrero Ramos, G. y Pérez Lagos, M. F. (2018). Vocabulario especializado en el léxico disponible de los hablantes malagueños. *Tonos digital*, 34.
- Guey, C. C. y Chang, C. (2013). Learning Styles and Keyword Association Variations on Vocabulary Retention. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(1), pp. 19-33.
- Guilford, J. P. (1980). Cognitive Styles: What Are They? *Educational and Psychological Measurement*, 4(3), pp. 715-735.
- Haensch, G. (1997). *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca,
- Hakuta, K. y Cancino, H. (1977). Trends in Second Language Acquisition Research. *Harvard Educational Review*, 47, pp. 294-316.
- Hansen, J. y Stansfield, C. (1981). The Relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language learning*, 31(2), pp. 349-367.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J., y Swain, M. (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartman, G. W. (1946). Further evidence on the unexpected large size of recognition vocabularies among college students. *Journal of Educational Psychology*, 37, pp. 436-439.
- Hatch, E. (1978). Acquisition of Syntax in a Second Language. En: J. Richards (ed.). *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley: Newbury House, pp. 34-70.
- Hatch, E. y Brown, Ch. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. Nueva York: Wiley.
- Heffler, B. (2001). Individual learning style and the Learning Style Inventory. *Educational Studies*, 27(3), pp. 307–316.
- Heidi Wong, W. L. (2015). *A study of language learning style and teaching style preferences of Hong Kong community college students and teachers in English for academic purposes (EAP) contexts*. Tesis doctoral. Christchurch: University of Canterbury.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in second language acquisition*, 21(2), pp. 303-317.
- Henson, K. T. y Borthwick, P. (1984). Matching styles: A historical look. *Theory Into Practice*, 23, pp. 3-9.
- Herrmann, N. (1989). *The creative brain*. North Carolina: Brain Books.
- Hernández Arocha, H. (2014). *Las familias de palabras. Relaciones entre morfología, semántica y estructura argumental en las raíces «dec(ir)» y «sag(en)»*. Berlín: Walter de Gruyter.
- Hernández Muñoz, N. (2004). *El léxico disponible de los estudiantes conquenses*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hernández Ruiz, L. (2004). La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 27.
- Hernández Salmerón, F. (2015). Actividad interactiva para descubrir los estilos de aprendizaje en el aula de Español como Lengua Extranjera. En P. J. Molina Muñoz y M.^a M. Cuadra Arance (eds.). *Actas de las VII Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*. Nicosia: Universidad de Chipre, pp. 22-44.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D. F.: Editorial McGraw Hill.
- Hernanz, M. y Brucart, J. M. (1987). *La sintaxis*. Crítica: Barcelona.
- Herranz Llácer, C. V. (2018). Disponibilidad léxica de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), pp. 143-159.

- Higuera García, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza de léxico a extranjeros. *REALE: revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 8, pp. 35-49.
- Higuera García, M. (2004). *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Higuera García, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- Higuera García, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *Monográficos marcoELE*, 9, pp. 111-126.
- Higuera García, M. (2011). Lexical collocations and the learning of Spanish as a foreign language: State of the art and future projects. En Cifuentes Honrubia, J. L. y Rodríguez Rosique, S. (coords.) *Spanish Word Formation and Lexical Creation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hidalgo Gallardo, M. (2017). *La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Hidalgo Gallardo, M. (2019). El perfil léxico del manual de ELE *Español Moderno 1* desde la óptica de la disponibilidad léxica: posibles mejoras para la selección del vocabulario. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, pp. 233-257.
- Hoey, M. (2005). *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. Londres: Routledge.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), pp. 301-320.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Hokanson, S. (2000). Foreign language immersion homestays. *Applied Language Learning*, 11(2), pp. 239-264.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Londres: Peter Honey Publications.
- Honey, P. y Mumford, A. (2000). *The learning styles helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd.
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), pp. 817-824.

- Hsieh, S. W., Jang, Y. R., Hwang, G. J., y Chen, N. S. (2011). Effects of teaching and learning styles on students' reflection levels for mobile learning. *Computers in Education*, 57, pp. 1194-1201.
- Hulstijn, J. H., y de Graaff, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review*, 11, pp. 97-112.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 258-286.
- Hulstijn, J. H. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18, pp. 193-223.
- Hulstijn, J. H. y Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language learning*, 51(3), pp. 539-558.
- Hulstijn, J. H., van Gelderen, A. y Schoonen, R. (2009). Automatization in second-language acquisition: what does the coefficient of variation tell us? *Applied Psycholinguistics*, 30(4), pp. 555-582.
- Hung, Y. (2012) The effect of teaching methods and learning style on learning program design in web-based education systems. *Journal of Educational Computing Research*, 47(4), pp. 409-427.
- Hunt, D. E. (1979). *Student Learning styles: diagnosis and prescribing program*. Virginia: Reston.
- Hyland, K. (1994). The learning styles of Japanese students. *JALT Journal*, 16, pp. 55-74.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2016). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- Isabel Sanz, F. (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Madrid: Instituto Cervantes/Santillana.
- Ivie, S. D. (2009). Learning Styles: Humpty Dumpty Revisited. *McGill Journal of Education*, 44(2), pp. 177-192.
- Izquierdo Gil, M. C. (2004). *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación en el nivel elemental en estudiantes francófonos*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

- Izquierdo Gil, M. C. (2005). *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- Jackendoff, R. (2000). Fodorian and representational modularity. En Y. Grodzinsky, L. Shapiro, y D. Swinney (Eds.). *Language and the brain: Representation and processing*. San Diego: Academic Press, pp. 3-30.
- Jackson, H., y Amvela, E. (2000). *Words, meaning, and vocabulary: an introduction to modern English lexicology*. Londres: Cassell.
- Jackson C (2002). *Manual of the Learning Styles Profiler*. Disponible en www.psi-press.co.uk
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied linguistics*, 21(1), pp. 47-77.
- Jiménez Berrio, F. (2013). *Léxico disponible de inmigrantes escolares no hispanohablantes*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Jiménez Catalán, R. M. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, XXIV(2), pp. 149-162.
- Jiménez Catalán, R. M. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), pp. 54-77.
- Jiménez Catalán, R. M. y Ojeda Alba, J. (2009a). Girls' and boys' lexical availability in EFL. *ITL, International Journal of Applied Linguistics*, 158, pp. 57-76.
- Jiménez Catalán, R. M. y Ojeda Alba, J. (2009b). Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera en dos tipos de instrucción. *Lenguaje y textos*, 30, pp. 167-176.
- Jiménez Catalán, R. M. (2014). *Lexical availability in English and Spanish as a Second Language*. Nueva York: Springer.
- Jiménez Catalán, R. M., Agustín Llach, M. P., Fernández Fontecha, A. y Canga Alonso, A. (2014). The effect of age on EFL learners' lexical availability: Word responses to the cue words 'town' and 'countryside'. En Jiménez Catalán, R. M. (Ed.). *Lexical availability in English and Spanish as a second language*. Nueva York: Springer, pp. 37-51.
- Jiménez Catalán, R. M. (2017). Estudios de disponibilidad léxica en español y en inglés: revisión de sus fundamentos empíricos y metodológicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 22.
- Jiménez Catalán, R. M. y Fernández Fontecha, A. (2019). Lexical Availability Output in L2 and L3 EFL Learners: Is There a Difference? *English Language Teaching*, 12(2), 77-87.

- Jiménez Díaz, E. (2010). El factor género en el proceso de adquisición de lenguas: revisión crítica de los estudios interdisciplinarios. *Revista LinRed/Lingüística en la red*, 8.
- Jonassen, D. H. y Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of Individual Differences. Learning and Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jones, S. y Sinclair, J. (1974). English lexical collocations: A study in computational linguistics. *Cahiers de Lexicologie*, 24(1), pp. 15–61.
- Joyce, B. R., y Hodges, R. E. (1966). Instructional flexibility training. *Journal of Teacher Education*, 17, pp. 409-416.
- Juch, B. (1983). *Personal Development. Theory and Practice in Management Training*. Chichester: Wiley.
- Juilland, A. G., y Chang-Rodríguez, E. (1964). *Frequency dictionary of Spanish Words*. La Haya: Mouton.
- Juilland, A. G., Brodin, D. y Davidovitch, C. (1970). *Frequency dictionary of French Words*. La Haya: Mouton.
- Jung, C. (1923). *Psychological types*. Nueva York: Harcourt Brace.
- Justicia, F. (1995). *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*. Granada: Jung, C. (1923). *Psychological types*. New York: Harcourt Brace. Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.
- Justo Hernández, H. (1986). *Disponibilidad léxica en colores*. Tesina inédita. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kagan, J. (1958). The concept of identification. *Psychological Review*, 65, pp. 296-305.
- Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71, pp. 17-24.
- Kagan, J. y Kogan, N. (1970). Individual variations in cognitive processes. En L. Carmichael y P.H. Mussen (eds.). *Carmichael's manual of child psychology*, Nueva York: Wiley, pp. 1273–1365.
- Kagan, J. y Yando, R. M. (1970). The effect of task complexity on reflection-impulsivity. *Cognitive Psychology*, 1(2), pp. 192-200.
- Kamil, M., y Hiebert, E. (2005). Teaching and learning vocabulary: Perspectives and persistent issues. En E. H. Hiebert y M. L. Kamil (eds.). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 1–23.

- Kampwirth, T. J. y Bates, M. (1980). Modality preference and teaching methods: a review of the research. *Academic Therapy*, 15, pp. 597-605.
- Kaplan, R. M. y Saccuzzo, D. P. (1982). *Psychological testing: Principles, applications and issues*. Monterey: California: Brooks.
- Kara, S. (2009). Learning Styles And Teaching Styles: A Case Study In Foreign Language Classroom. *Conference of the International Journal of Arts and Sciences*, 1(20), pp. 77-82.
- Kassaian, Z. (2007). Learning styles and lexical presentation modes. *ELIA*, 7, pp. 53-78.
- Katamba, F. (1994). *English words*. Londres: Routledge.
- Kavale, K. y LeFever, G. B. (2007). Dunn and Dunn Model of Learning Style Preferences: critique of Lovelace meta-analisis. *The Journal of Education Research*, 10(2), pp. 94-97.
- Kazemi, S., Mahdavi-Zafarghand, A. y Tahriri, A. (2016). The Relationship between Learning Styles and Vocabulary Recall among Sensorineural Hearing Loss EFL Learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(4), pp. 325-346.
- Keefe, J. W. (1979). Learning styles: an overview. *NASSP's student learning styles: diagnosing and prescribing programs*. Reston: NASSP, pp. 1-17.
- Keefe, J. W. y Monk, J. S. (1986). *Learning Styles Profile Examiner's Manual*. Reston: NASS.
- Keniston, H. (1920). Common words in Spanish". *Hispania*, 3, pp. 85-118.
- Khmakhien, T. A. (2012) Demystifying Thai EFL Learners' Perceptual Learning Style Preferences. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 18(1), pp. 61-74.
- Kim, J. (2015). Effects of Technology-Enhanced Instruction, Vocabulary Activity, and Cognitive Style on Vocabulary Learning. *The Korea Association Of Foreign Languages Education*, 22(2), pp. 107-140.
- King, A. y Flynn, R. (2005). *UsingEnglish.com*. Disponible en <http://www.usingenglish.com/resources/text-statistics.php>
- Kinsella, K (1995). Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms. En Reid, J. M. (ed). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle, pp 170-194.
- Kirby, J. R. (1988). Style, strategy and skill in Reading. En R. Schmeck (ed.). *Learning strategies and learning styles*, Nueva York: Plenum Press, pp. 229-1274.
- Kirschner, P. A. y van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*, 48(3), pp. 169-183.

- Kirschner, P. A. (2017). Stop propagating the learning styles myth, *Computer & Education*, 106, pp. 166-171.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid: Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.
- Kolb, D. A. (1974). On management and the learning process. En D. A. Kolb, I. M. Rubin, y J. M. McIntyre (Eds.). *Organizational psychology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, pp. 239-252.
- Kolb, D. (1979). *Learning style inventory: technical manual*. Boston: McBer & Company.
- Kolb, D. (1981). Experiential learning theory and the learning style inventory: a reply to Freedman and Stumpf. *Academy of Management Review*, 6(2), pp. 289-296.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (1985). *Learning style inventory: technical manual*. Boston: McBer.
- Kozhevnikov, M., Evans, C. y Kosslyn, S. M. (2014). Cognitive styles as environmentally sensitive individual differences in cognition: A modern synthesis and applications in education, business and management. *Psychological Science in the Public Interest*, 15(1), pp. 3–33.
- Kolb, D. A. (2000). *Facilitator's guide to learning*. Boston: Hay/McBer
- Koppelman, V. N. (1999). *A comparison of vocabulary instruction outcomes of urban seventh grade students who have been taught through their learning style preference and those who have been taught in a traditional fashion*. Tesis doctoral inédita. Nueva York: St. John's University.
- Koppelman, V. N. y Verna, M. A. (2002). Middle School students increase their vocabulary knowledge using learning style preferences. *Research in middle level education online*, 25(1), pp. 1-11.
- Krashen, S. D. (1977). Some Issues relating to the Monitor Model. *TESOL*, 77, pp. 144-158.
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon: Oxford.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*, 73(4), pp. 440-464.

- Kritikou, Y., Paradia, M. y Demestichas, P. (2014). Cognitive web-based vocabulary learning system: The results of a pilot test of learning Greek as a second or foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, pp. 1339-1345.
- Kroll, J. F., Michael, E., Tokowicz, N. y Dufour, R. (2002). The development of lexical fluency in a second language. *Second language research*, 18(2), pp. 137-171.
- Kyle, K. y Crossley, S. A. (2015). Automatically assessing lexical sophistication: Indices, tools, findings, and application. *Tesol Quarterly*, 49(4), pp. 757-786.
- Lafford, B. y Collentine, J. (2006). The effects of study abroad and classroom contexts on the acquisition of Spanish as a second language. En R. Salaberry y B. A. Lafford (eds.). *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to praxis*. Washington: Georgetown University Press, pp. 103-126.
- Lago, B., Colvin, L., y Cacheiro González, M. L. (2008). Estilos de aprendizaje y actividades polifásicas: Modelo EAAP. *Revista de estilos de aprendizaje*, 2(1), pp. 2-21.
- Lam SSK (1997). Reliability and classification stability of Learning Style Inventory in Hong Kong. *Perceptual and Motor Skills*, 85(1).
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (1996). El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario. En Segoviano, C. (ed.). *La enseñanza del léxico como lengua extranjera: homenaje a Anton e Inge Bemmerlein*. Frankfurt am Main: Vervuert, pp. 117-129.
- Larsen-Freeman, D., y DeCarrico, J. (2010). Introduction: Grammar and grammars. En N. Schmitt (ed.). *An introduction to applied linguistics*. Londres: Hodder Education, pp. 18-33.
- Laufer, B. (1990). Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors that affect the learning of words. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 28(4), pp. 293-308.
- Laufer, B. (1991). The development of L2 lexis in the expression of advanced language learner. *Modern Language Journal*, 75, pp. 440-448.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), pp. 255-271.
- Laufer, B., y Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: size, strength and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54, pp. 399-436.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K. y Congdon, P. (2004). Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, 21(2) pp. 202-226.

- Laufer, B. y Nation, P. (1995). Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production. *Applied Linguistics*, 16,3, pp. 307–322.
- Laufer, B. y Paribakht, T. S. (1998). Relationship between passive and active vocabularies: effects of language learning context. *Language Learning*, 48, pp. 365-391
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lee, L. (1992). *The effect of instructional method and learning style on Spanish vocabulary learning in college students*. Tesis doctoral inédita. Austin: University of Texas.
- Lee, C. Yeung, A. e Ip, T. (2016). Use of computer technology for English language learning: do learning styles, gender, and age matter. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), pp. 1035-1051.
- Lehecka, T. (2015). *Handbook of Pragmatics Online*. John Benjamins Publishing Company. Disponible en <https://benjamins.com/online/hop/articles/col2>
- Lehmann, M. (2019). Models of the mental lexicon. *Argumentum*, 15, pp. 277-289
- Lennon, P. (1990). Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach, *Language Learning*, 40(3), pp. 387-417.
- Leoni de León, J. A. (2012). Calculador léxico-estadístico de frecuencia, dispersión y uso (CaLeFDU). *Káñina. Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, XXXVI, pp. 135-143.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge: The MIT Press.
- Li, L, Xiao-xiang, L. y Sheng-hong, J. (2009). An fMRI study of neurological mechanism in effect of visual/auditory learning style on vocabulary learning outcomes. *Journal of Southeast University (Philosophy and Social Science)*, 1.
- Linse, C., y Nunan, David. (2005). *Practical English language teaching: young learners*. Nueva York: McGrawHill.
- Liu, D. (2015). A critical review of Krashen's input hypothesis: three major arguments. *Journal of Education and Human Development*, 4(4), pp. 139-146.
- Liu, Y. y Graeme Todd, A. (2014). Dual Modality Input in Repeated Reading for Foreign Language Learners With Different Learning Styles. *Foreign Language Annals*, 47(4), pp. 684-706.
- Llorente Pinto, M. R. (2008). El cuerpo humano y la disponibilidad. En Álvarez tejedor, A. (coord.). *Lengua viva: estudios ofrecidos a César Hernández Hernández Alonso*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 413-425.

- Löfström, E. (2002). Person-situation interactions in SMEs: a study of cognitive style and sources of job satisfaction. En M. Valcke y D. Gombeir (eds.). *Learning styles: reliability and validity. Proceedings of the 7th Annual European Learning Styles Information Network Conference*. Ghent: University of Ghent.
- Loo, R. (2001). A psychometric re-analysis of the Interaction with Disabled Persons Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(4), pp. 245-250.
- López Chávez, J. y Strassburger Frías, C. (1987). Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica. *Presente y perspectivas de la investigación computacional en México. Actas del IV Simposio de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*. México: UNAM.
- López Chávez, J. y Strassburger Frías, C. (1991). Un modelo para el cálculo del índice de disponibilidad léxica individual. En López Morales, H. (ed.). *La enseñanza del español como lengua materna*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, pp. 91-112.
- López Chávez, J. y Strassburger Frías, C. (2000). El diseño de una fórmula matemática para obtener un índice de disponibilidad léxica confiable. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 38, pp. 227-251.
- López González, A. M. (2009). La disponibilidad léxica en las Secciones Bilingües de español de Polonia. En A. Barrientos Clavero *et al.* (eds.). *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 567-582.
- López González, A. M. (2014). Desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica en español lengua extranjera (ELE). En Contreras Izquierdo, N. M. (ed.). *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI*. Málaga: ASELE, pp. 397-408.
- López Mezquita, M. T. (2005). *La evaluación de la competencia léxica: tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Granada: Editorial Universidad de Granada
- López Morales, H. (1973). *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan*. MS.
- López Morales, H. (1979). Disponibilidad léxica y estratificación socioeconómica. En López Morales, H. (ed.). *Dialectología y Sociolingüística. Temas puertorriqueños*. Madrid: Hispanova de Ediciones, pp. 173-181.
- López Morales, H. (1984). *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Playor.
- López Morales, H. (1999). *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros

- López Pérez, M. V. (2007). La enseñanza del vocabulario de la lengua de instrucción en E/L2: selección de voces y programación. *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*. Madrid: UNED-AESLA.
- López Rúa, P. (2006). The sex variable in foreign language learning: an integrative approach. *Porta Linguarum*, 6, pp. 99-114.
- Lovelace, M. K. (2005). Meta-analysis of experimental research based on the Dunn and Dunn model. *The Journal of Education Research*, 98, pp. 176-183.
- Louw, B. (1993). Irony in the Text or Insincerity in the Writer? The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies. En M. Baker, G. Francis y E. TogniniBonelli (eds.). *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 157-175.
- Luengo-Cervera, E. (2015). Learning styles and multiple intelligences in the teaching-learning of Spanish as a Foreign Language. *Enseñanza & Teaching*, 33(2), pp. 79-103.
- Luján-Ortega, V. y Clark-Carter, D. (2000). Individual differences, strategic performance and achievement in second language learners of Spanish. *Studia Linguistica*, 54(2), pp. 280-287.
- Macedonia, M. (2015). Learning styles and vocabulary acquisition in second language: How the brain learns. *Frontiers in psychology*, 6, 1800.
- Mackey, W. C. (1971). *Le vocabulaire disponible du Français*. Paris: Didier.
- MacLean, P. D. (1952). Some psychiatric implications of physiological studies on frontotemporal portion of limbic system (visceral brain). *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 4, pp. 407-418.
- Madrid, D. (1995). Internal and external factors in language teaching. *Actas de las II Jornadas de Estudios Ingleses*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 59-82.
- Maiguashca, R. (1993). Teaching and learning vocabulary in a second language: past, present, and future directions. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 50(1), pp. 83-100.
- Magnúsdóttir, S. (2012). Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera. Estudio sobre el léxico disponible en alumnos de ELE en la secundaria en Islandia. Memoria de licenciatura, Universidad de Islandia.

- Mahlios, K. (1981). Effects of teacher-student cognitive style on patterns of dyadic classroom interaction. *Journal of Experimental Education*, 49, pp. 147-157.
- Marconi, D. (1997). *Lexical competence*. Cambridge: The MIT Press.
- Marcos Marín, F. y Sánchez Lobato, J. (1988). *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Mariani, L. (1995). Learning styles: an approach to individual differences. En D. A. Hill (ed.). *English Language Teaching*. Milán: The British Council, pp. 147-153.
- Markham (2004). *Learning Styles measurement: a cause for concern*. Monash: Monash University Computing Educational Research Group.
- Marshall, J. C. y Merritt, S. L. (1986). Reliability and construct validity of the Learning Style Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 46(1), pp. 257-262.
- Marslen-Wilson, W. (1973). *Speech shadowing and speech perception*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez Adrián, M. y Gallardo del Puerto, F. (2017). The effects of language typology on L2 lexical availability and spelling accuracy. *International Journal of English Studies*, 17(2), pp. 63-79.
- Martínez Agudo, J. D. (2002). Tendencias en los estilos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14, pp. 175-193.
- Martínez-Fernández, J. R. y Vermunt, J. D. (2015). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*, 40(2), pp. 278-295.
- Martínez Martínez, I. (2001). *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez Martínez, I. (2003). Las tecnologías de la comunicación y los estilos de aprendizaje. En H. Perdiguero y A. Álvarez (eds.). *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos, pp. 444-457.
- Martínez Martínez, I. (2012). Explorar los estilos de aprendizaje del estudiante japonés una posible clave para mejorar la didáctica del español en Japón. En F. Guerra López, R. García-Ruiz, N. González Fernández, P. Renés Arellano y A. Castro Zubizarreta (coords.). *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias* (V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje).
- Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

- Martín Martín, S. (1999). La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de E/LE. En Miquel, L. y Sans, N. (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera*, 4. Madrid: Fundación Actilibre-Colección Expolingua, pp. 157-163.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: 1 – outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 4–11.
- Marzano, R. J. (1998). *A theory-based meta-analysis of research on instruction*. Aurora: Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- Masera, R. M. (2010). *Effects of traditional versus tactual/kinesthetic versus interactive-whiteboard instruction on primary students' vocabulary achievement and attitude-test scores*. Tesis doctoral. Nueva York: St. John's University.
- Massa, L.J. y Mayer, R.E. (2006). Testing the ATI hypothesis: Should multimedia instruction accommodate verbalizer-visualizer cognitive style? *Learning and Individual Differences*, 16, pp. 321–336.
- McCarthy, B. (1987). *The 4MAT system: Teaching to learning styles with right/left mode techniques*. Barrington: Excel, Inc.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT System to bring learning styles to schools. *Educational Leadership*, 48(2), pp. 31–37.
- McCarthy, M. (1998). *Spoken languages and applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCaulley, M. H. (1981). *Application of the Myers-Briggs Type Indicator to Medicine and Other Health Professions*. Gainesville: Bureau of Health Manpower, H.S. Department of Health, Education & Welfare.
- McKee, D. (1992). An organizational learning approach to product innovation. *Journal of Product Innovation Management*, 9(3), pp. 232-245.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- McLaughlin, B. (1990). "Conscious" versus "unconscious" learning. *TESOL Quarterly*, 24, pp. 617-634.
- Medina Arejita, E. T. (2009). *Las nociones específicas del PCIC y la disponibilidad léxica como instrumento de selección del vocabulario. El caso de 43 estudiantes alemanes de español en Berlín*. Memoria de máster. Instituto Cervantes. Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Meara, P. (1990). A Note on Passive Vocabulary. *Second Language Research*, 6(2), pp. 150-154.

- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. *Performance and competence in second language acquisition*, 35, pp. 33-55.
- Meara, P. y Jones, G. (1988). Vocabulary Size as a Placement Indicator. En P. Grunwell (Ed.). *Applied Linguistics in Society*. Londres: CILT, pp. 80-87.
- Meara, P. M. y Wolter, B. (2004). V_Links: beyond vocabulary depth. *Angles on the English Speaking World*, 4, pp. 85-96.
- Melka Teichroew, F. (1982). Receptive versus productive vocabulary: a survey. *Interlanguage Studies Bulletin*, 6(2), pp. 5-33.
- Melka Teichroew, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 84–102.
- Mendoza Puertas, J. D. (2018). El léxico disponible de 82 estudiantes coreanos de español como lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 26.
- Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, 19(2), pp. 59–74
- Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les langues modernes*, 47, pp. 338-344.
- Milton, J. (2007). Lexical profiles, learning styles and construct validity of lexical size tests. En H. Daller, J. Milton y J. Treffers-Daller, J. (eds). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge: Cambridge University press, pp. 45-58.
- Miranda García, A. (1993). Modelo teórico de lexicón mental. *Cauce*, 16, pp. 91-100.
- y Lavín Camacho, E. (1993). Reflexiones en torno a la enseñanza del vocabulario en L2. *BABEL-AFIAL*, 2, pp. 139-158.
- Mitchell, D. P. (1994). Learning style: a critical analysis of the concept and its assessment. En R. Hoey, (ed.). *Design for learning: aspects of educational technology*. Londres: Kogan Page
- Moradkhan, D. y y Mirtaheri, S. (2013). The Relationship between Iranian EFL learners' Perceptual Learning Styles and their Teachers' Teaching Styles. *Journal of English Studies*, 1(4), pp. 41-52.
- Morales, A. (1986). *Léxico básico del español de Puerto Rico*. San Juan de Puerto Rico: Academia Puertorriqueña de la Lengua Española.

- Moravcsik, J. M. (1975). Aitia as Generative factor in Aristotle's Philosophy. *Dialogue. Canadian Philosophical Review*, 14(4), pp. 622-638.
- Morgan, B. A. y Oberdeck, L. M. (1930). Active and passive vocabulary. En Bagster-Collins, E. W. *et al.* (eds.). *Studies in Modern Language Teaching*. Nueva York: McMillan, pp. 213-224.
- Morton, J. (1969). The interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, pp. 165-78.
- Morton, J. (1982). Disintegrating the lexicon: An information processing approach. En Mehler, J., Walker, E. C. T. y Garret, M. F. (eds.). *Perspectives on Mental Representation*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 89-109.
- Mulalic, A., Shah, P. M. y Ahmad, F. (2009). Perceptual learning styles of ESL students. *European journal of social sciences*, 7(3), pp. 101-113.
- Mumford, A. (1987). Helping managers learn to learn. *Journal of Management Development*, 6(5), pp. 49-60.
- Muniandy, J. (2013). Cognitive and Perceptual Learning Styles of Malaysian University ESL Learners: A Sociocultural Approach, *TESOL International Journal*, 8(1), pp. 27-45.
- Muñoz, C. y Llanes, Á. (2014). Study abroad and changes in degree of foreign accent in children and adults. *The Modern Language Journal*, 98(1), pp. 432-449.
- Murillo Rojas, M. (1993). Disponibilidad léxica en los preescolares: estudios de cinco campos semánticos. *Kañina. Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*. XVII (2), pp. 117-127.
- Myers, I. B. y Briggs, K. (1962). *Intoduction to Type*. Palo Alto: Consulting Psychology Press, Inc.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J. R. y DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical Phrases & Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. y Todesco, A. (1978). The good language learner, *Research in Education Series*, 7. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, pp. 58-75.
- Nel, C. (2008). Learning style and good language learners. En C. Griffiths (ed.). *Lessons from Good Language Learners*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 49-60.

- Nelson, G. (1995). Cultural differences in learning styles. En Reid, J. (ed.), *Learning styles in ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle, pp. 3-18.
- Nemati, A. (2010). Active and passive vocabulary knowledge: the effect of years of instruction. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12(1), pp. 30-46.
- Neuman, S. B. y Koskinen, P. (1992). Captioned television as “comprehensible input”: Effects on incidental word learning from context for language minority students. *Reading Research Quarterly*, 27, pp. 94–106.
- Newstead, S. E. (1992). A study of two ‘quick-and-easy’ methods of assessing individual differences in student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 62, pp. 299–312.
- Newton, P. M. (2015). The learning styles myth is thriving in higher education. *Frontiers in Psychology*, 6(1908), pp. 1-5.
- Nezhad, G. R. H. P. y Shokrpour, N. (2012). The Impact of Task Type and Cognitive Style on Vocabulary Learning. *English Language Teaching*, 5(9), pp. 17-23.
- Nielsen, T. (2014). Intellectual style theories: different types of categorizations and their relevance for practitioners. *Springer Plus*, 7(737), pp. 1-10.
- Niroomand, S. M. y Rostampour, M. (2014). The Impact of Field Dependence/Independence Cognitive Styles and Gender Differences on Lexical Knowledge: The Case of Iranian Academic EFL Learners. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(10), pp. 2173-2179.
- Nizonkiza, D. (2011). The relationship between lexical competence, collocational competence, and second language proficiency. *English Text Construction*, 4(1), pp. 113–146.
- Njock, P. E. (1979). *L'univers familier de l'enfant africain*. Québec: Centre International de Recherche sur le Bilinguisme.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1967). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- O'Brien, L. (1990). *Learning channel preference checklist*. Rockville: Specific Diagnostic Services.
- Oksatridywi, M. (2016). A Correlation Of Learning Styles And Vocabulary Achievement. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 6(10).
- Olshtain (1987). The acquisition of new word formation processes in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 4, pp. 221-231.
- O’Neil, J. (1990). Making sense of style. *Educational Leadership*, 48(2), pp. 4-9.
- Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación

- didáctica. *Porta Linguarum*, 11, pp. 33-50
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.
- Oxford, R. L., Ehrman, M. E. y Lavine, R. Z. (1991). "Style wars": Teacher-student style conflicts in the language classroom. En S. Magnan (ed.). *Challenges in the 1990s for college foreign language programs*. Boston: Heinle & Heinle, pp. 1-25.
- Oxford, R. y Crookall, D. (1990). Vocabulary learning: A critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal* 7(2), pp. 9-30.
- Oxford, R., Hollaway, M. E. y Horton-Murillo, D. (1992) Language learning styles: research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. *System*, 20(4), pp. 439-56.
- Oxford, R. L. y Lavine, R. Z. (1992). Teacher-student style wars in the language classroom: Research insights and suggestions. *ADFL Bulletin*, 23, pp. 38-45.
- Oxford, R. (1993). *Style Analysis Survey*. Tuscaloosa: University of Alabama.
- Padidar, H. A., Tayebi, G. y Shakarami, A. (2015). The Relationship between Learning Styles and Vocabulary Learning and Retention. *Spectrum*, 4(1), 249-263.
- Palapanidi, K. (2010). Los errores léxicos intralingüales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(5), pp. 2-21.
- Palapanidi, K. (2012). La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11.
- Palermo, D. S. (1982) Theoretical issues in semantic development. En S. Kuczaj (ed.). *Language Development: Syntax and Semantics*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Palmer, H. E. (1938). *A grammar of English words*. Londres: Longman.
- Pantoja Ospina, M. A., Duque Salazar, L. I. y Correa Meneses, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 64, pp. 79-105.
- Paradis, M. (1994) Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism. En N. Ellis (ed.). *Implicit and explicit learning of Second Languages*, Londres: Academic Press, pp. 393-419.
- Paredes García, F. (2005): El léxico de los colores: convergencias y divergencias en grupos sociales de

- Madrid. En Valencia Espinoza, A. (coord.). *Actas del XIV Congreso Internacional ALFAL*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Paredes García, F. (2014). A vueltas con la selección de 'centros de interés' en los estudios de disponibilidad léxica: para una propuesta renovadora a propósito de la disponibilidad léxica en ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16.
- Paredes Torrejón, K. M. y Quiñones Dueñas, S. M. (2014). *El vocabulario expresivo y comprensivo en niños varones y mujeres de seis a nueve años de edad de instituciones educativas estatales y privadas de Lima Metropolitana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Paribakht, T. S. y Wesche, M. B. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11(1), pp. 9- 29.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. y Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological science in the public interest*, 9(3), pp. 105-119.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 128-148.
- Pastora Herrero, J. F. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La Muralla.
- Pask, G. (1988). Learning strategies, teaching strategies and conceptual or learning style. En R. Schmeck (ed.). *Learning strategies and learning styles*, Nueva York: Plenum Press, pp. 83-100.
- Pawley, A. y Styder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and native like fluency. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.). *Language and communication*, pp. 191-227.
- Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(1), pp. 1-20.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. y Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, pp. 93-120.
- Penadés Martínez, I. (2017). Arbitrariedad y motivación en las colocaciones. RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada, 55(2), pp. 121-142.
- Pérez Basanta, C. (1996). La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente. En Luque Durán, J. D. y Pamiés Beltrán, A. (eds.). *Jornadas sobre estudio y enseñanza del léxico*. Granada: Método Ediciones, pp. 300-309.

- Pérez Juste, R., Galán González, A. y Quintanal Díaz, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Pérez Serrano, M. (2015). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Peters, D. M., Jones, G. y Peters, J. (2008). Preferred 'learning styles' in students studying sports-related programmes in higher education in the United Kingdom. *Studies in Higher Education*, 33(2), pp. 155-166
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? *Applied Linguistics*, 10, pp. 52-79.
- Pourghasemian, H., Zarei, G. R. y Jalali, H. (2014). L2 Learners' Lexical Inferencing: Perceptual Learning Style Preferences, Strategy Use, Density of Text, and Parts of Speech as Possible Predictors. *Issues in Language Teaching*, 3(2), pp. 315-287.
- Pourhosein Gilakjani, A. (2012). A Match or Mismatch Between Learning Styles of the Learners and Teaching Styles of the Teachers. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 11, pp. 51-60.
- Pouwels, J. B. (1992). The effectiveness of vocabulary visual aids for auditory and visual foreign language students. *Foreign Language Annals*, 25, pp. 391-401.
- Prado Aragonés, J. y Galloso Camacho, M. V. (2008). Incidencia de la variable social "tipo de centro" en la disponibilidad léxica de Huelva: Aspectos cuantitativos. En Galloso Camacho, M. V. (coord.). *Estudios en torno a la lengua y la literatura en Andalucía*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 147-164.
- Pullvermüller, F. (1999). Words in the brain's language. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, pp. 253-279.
- Pustejovsky, J. (1988). The Geometry of Events. En C. Tenny (ed.) *Studies in Generative Approaches to Aspect. Lexicon Project Working Papers*, 24, Cambridge: MIT Press, pp. 19-39.
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. Cambridge: MIT Press.
- Pustejovsky, J y Batiukova, O. (2019). *The lexicon*. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramiro, P., Navarro, J. I., Menacho, I. y Aguilar, M. (2010). Estilo cognitivo reflexividad-impulsividad en escolares con alto nivel intelectual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), pp. 193-202.

- Rassaei, E. (2018). Computer-mediated textual and audio glosses, perceptual style and L2 vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 22(6), pp. 657-675.
- Rastegar, B. y Safari, F. (2017). Output-Based Instruction, Learning Styles and Vocabulary Learning in the EFL Context of Iran. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2), pp. 101-111.
- Rawson, K., Stahovich, T. F. y Mayer, R. E. (2017). Homework and achievement: Using smartpen technology to find the connection. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), pp. 208-219.
- Rayner, S. y Riding, R. (1997). Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. *Educational Psychology*, 17, pp. 5–28.
- Read, J. (1988). Measuring the vocabulary knowledge of second language learners. *RELC Journal*, 19, pp. 12–25.
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10(3), pp. 355-371.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Real Academia Española (). *Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual*. Disponible en <http://www.rae.es>.
- Reber, A. S. (1967). Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, pp. 317-327.
- Rebuschat, P. (2013). Measuring Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Research. *Language Learning*, 63(3), pp. 595–626.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2015). Algunas reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE. *Linred. Lingüística en la red*, 13, pp. 1-35.
- Reid J. M. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. *Tesol Quarterly*, 21(1), pp. 87-110.
- Reid, J. (1990). The dirty laundry of ESL survey research. *Tesol Quarterly*, 24(2), pp. 323-338.
- Reid, J. M. (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle and Heinle.
- Renou, J. (2008). A study of perceptual learning styles and achievement in a university-level foreign language course. *Criso Lenguas*, 1(2), pp. 1-15.
- Reyes Díaz, M. J. (1995). *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Reynolds, M. (1997). Learning styles: a critique. *Management learning*, 28(2), pp. 115-133.
- Rezler, A. G. y Rezmovic, V. (1981). The Learning Preference Inventory. *Journal of Allied Health*, 10(1), pp. 28-34.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL quarterly*, 10, pp. 77-89.
- Richards, J. C. y Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Essex: Pearson Education Limited.
- Richardson, J. T. E. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences*, 21, pp. 288-293.
- Riding, R. J. (1991). *Cognitive styles analysis*. Birmingham: Learning and Training Technology.
- Riding, R. y Cheema, I. (1991). Cognitive styles: An overview and integration. *Educational Psychology*, 11(3-4), pp. 193-215
- Riding, R. y Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies*. Londres: David Fulton Publishers.
- Rieder, A. (2000). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *VIEWS* 12 (2), pp. 24-39.
- Robinson, P. (1989). A rich view of lexical competence. *ELT Journal*, 43(4), pp. 274-282.
- Robinson, P. (1997). Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 223-247.
- Rodriguez, L. (1993). Disponibilité lexicale chez les jeunes Franco-Manitobains en 1990-1991: méthode et résultats partiels. En H. J. Niederehe, y L. Wolf. *Français du Canada-Français de France*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, pp. 163-178.
- Rodriguez, L. (2006). *La langue française au Manitoba (Canada): histoire et évolution lexicométrique*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Rodríguez Bou, I. (1952): *Recuento de vocabulario español*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Rodríguez Muñoz, F. J. y Muñoz Hernández, I. (2009). De la disponibilidad a la didáctica léxica. *Tejuelo*, 4, pp. 8-18.
- Rodríguez Muñoz, F. J. y Muñoz Hernández, I. (2011). Disponibilidad léxica sobre palabras específicas en estudiantes de Educación Secundaria de Almería. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(8), 22-31.

- Rodríguez Ramalle, M. T. (2013). Los adverbios de manera como predicados de los subeventos verbales. *Revista Española de Lingüística*, 31(1), pp. 107-143.
- Rogowsky, B. A., Tallal, P. y Calhoun, B. M. (2014). Matching Learning Style to Instructional Method: Effects on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), pp. 64-78.
- Rosch, E. (1973). On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories. En Moore, T.E. (ed.). *Cognitive Development and Acquisition of Language*. Nueva York: Academic Press.
- Rossi-Le, L. (1995). Learning styles and strategies in adult immigrant ESL students. En J. M. Reid (Ed.). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Nueva York: Heinle & Heinle Publishers, pp. 118-125.
- Rostampour, M. y Niroomand, S. M. (2014). Field Dependence/Independence Cognitive Styles: Are They Significant At Different Levels Of Vocabulary Knowledge? *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2(1), pp. 52-57.
- Royce, J. R. (1973). The conceptual framework for a multi-factor theory of individuality. En J. R. Royce (Ed.). *Contributions of multivariate analysis to psychological theory*. Londres: Academic Press.
- Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), pp. 41-51.
- Rubio Lastra, M. (2018). Disponibilidad léxica de 52 estudiantes taiwaneses universitarios de ELE A1, *Marcoele. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 27.
- Ruble, T. L. y Stout, D. E. (1992). Changes in learning-style preferences: comments on Geiger and Pinto, *Psychological Reports*, 70, pp. 697-698.
- Ruiz Gurillo, L. (1997). Una clasificación no discreta de las unidades fraseológicas del español. En G. WoTJAK (ed.). *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Madrid: Iberoamericana, pp. 13-38.
- Ruiz Gurillo, L. (2002). Compuestos, colocaciones, locuciones: intento de delimitación. En Alexandre Veiga et al. (eds.) *Léxico y gramática*. Lugo: Tris Tam, pp. 327-339.
- Ruiz Medina, C. (2010). *Étude De Disponibilité Lexicale Du Français Comme Langue Étrangère*. Málaga: Guillermo Castilla Ruiz.
- Ruiz Olabuénaga, (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rumelhart, D. E., Hinton, G. E. y Williams, R. J. (1986). Learning internal representations by error propagation. En D. E. Rumelhart y J. L. McClelland (Eds.). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*, vol. 1. Cambridge: MIT Press, pp. 318-362.

- Rutherford, W. y Sharwood Smith, M. (1985). Consciousness raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6-3, pp. 274-282.
- Sadler-Smith, E. (2000). The relationship between learning style and cognitive style. *Personality and Individual Differences*, 30, pp. 609-616.
- Sadler-Smith, E., Allinson, C. W. and Hayes, J. (2000) Learning preferences and cognitive style: some implications for continuing professional development, *Management Learning*, Vol. 31(2), pp. 239-256.
- Salcedo Lagos, P. y del Valle Leo, M. (2013): Disponibilidad léxica matemática en estudiantes de enseñanza media de Concepción, Chile. *Atenas*, 21(4), pp. 1-16.
- Samper Padilla, A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible, *Lingüística*, 10, pp. 311-333.
- Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- Samper Hernández, M. (2008). Datos comparativos entre dos léxicos disponibles: Aragón y Gran Canaria. En Arnal Purroy, M. L. (coord.). *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico", pp. 245-282.
- Samper Hernández, M. y Jiménez Catalán, R. M. (2014). Researching Lexical Availability in L2: Some Methodological Issues. En Jiménez Catalán, R. M. (ed.). *Lexical availability in English and Spanish as a Second Language*. Nueva York: Springer, pp. 189-205.
- Sánchez-Casas, R. (1996). Lexical access in visual word recognition: the contribution of word form. En Carreiras, M., García-Albea, J. E., y Sebastián-Gallés, N. (eds.). *Language Processing in Spanish*. New Jersey: Erlbaum, pp. 21-59.
- Sánchez Corrales, Víctor M. y Marielos Murillo Rojas (1999): *Inventario de léxico disponible de los preescolares costarricenses*. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, XXIV (1), pp. 103-126.
- Sánchez Rufat, A. (2010). Apuntes sobre las combinaciones léxicas y el concepto de colocación. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXXIII, pp. 291-306.
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2010). La variación en el léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera. Resultados cuantitativos. En Bueno Alonso, J. L. et al. (eds.). *Analizar datos: Describir variación/Analysing data: Describing variation*. Vigo: Universidad de Vigo, pp. 265-273.
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2011). *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del*

léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas. Tesis doctoral. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Sancho Caparrini, F. (2018). Redes neuronales: una visión superficial. Disponible en <http://www.cs.us.es/~fsancho/?e=72>

Sanjuán Álvarez, M. (1991). Qué significa "conocer" una palabra: la complejidad de la competencia léxica. *Cuadernos de investigación filológica*, (17), 89-101.

San Mateo Valdehita, A. (2013). El conocimiento productivo y receptivo del vocabulario en L2: Análisis de la efectividad de tareas de reconocimiento y de producción. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 14

Santos Díaz, I. (2017). Organización de las palabras en la mente en lengua materna y lengua extranjera. *Pragmalingüística*, 25, pp. 603-617.

Santos Palmou, X. (2017). El vocabulario fundamental: historia, definición y nuevas propuestas aplicadas a la enseñanza de ELE. *E-AESLA*, 3, pp. 110-120.

Sañudo, L. E. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, pp. 83-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835165006>

Schatteman, A., Carette, E., Couder, J. y Eisendrath, H. (1997). Understanding the effects of a process-oriented instruction in the first year of university by investigating learning style characteristics. *Educational Psychology*, 17.

Schmeck, R., Ribich, F. y Ramanaiah, N. (1977). Development of a Self-Report Inventory for Assessing Individual Differences in Learning Processes. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), pp. 413-431.

Schmeck, R. (1982). Inventory of Learning Processes. En A. Arbor (Coord.). *Students Learning Styles and Brain Behavior*. Michigan: ERIC, pp. 27-36.

Schmeck, R. (1983). Learning style of college students. En R. E. Dillon y R. R. Schmeck (Eds.). *Individual differences in cognition (Vol. 1)*. Nueva York: Academic Press, pp. 233-279.

Schmeck, R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles. Perspectives on Individual Differences*. Nueva York: Plenum Press.

Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.

- Schmidt, R. y Frota, S. N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. En R. Day (Ed.). *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, pp. 237-326.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, pp. 11-26.
- Schmitt, N. y Meara, P. (1997). Researching Vocabulary Through a Word Knowledge Framework Word Associations and Verbal Suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), pp. 17-36.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary. A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave MacMillan
- Scott, C. (2010). The enduring appeal of “learning styles”. *Australian Journal of Education*, 54(1), pp. 5-17.
- Seashore, R. H. y Eckerson, L. D. (1940). The measurement of individual differences in general English vocabularies. *Journal of Educational Psychology*, 31(1), pp. 14-38.
- Segalowitz, N. S., y Segalowitz, S. J. (1993). Skilled performance, practice, and the differentiation of speed-up from automatization effects: Evidence from second language word recognition. *Applied Psycholinguistics*, 14(3), pp. 369-385.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second languages. En C. J. Doughty, M. H. Long (Eds.). *The handbook of second language acquisition*. Cambridge: Blackwell, pp. 382-408.
- Segalowitz, N., Freed, B. F. (2004). Context, Contact, and Cognition in Oral Fluency Acquisition: Learning Spanish in At Home and Study Abroad Contexts, *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), pp. 173-199.
- Seidenberg, M. S. y McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of visual word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, pp. 523-568.
- Serfati, M. y Lahoussine, A. (2013). *Disponibilidad léxica de ELE en Marruecos (Niveles de Secundaria y Enseñanza Superior en la región Souss Massa Drâa)*. Marruecos: Universidad de Ibn Zohr.
- Sevilla, J. y Arroyo, A. (1993). La noción de «expresión idiomática» en francés y en español. *Revista de Filología Francesa*, 4, pp. 247-261.

- Sharp, J. G., Bowker, R. y Byrne, J. (2008). VAK or VAK-uous? Towards the trivialisation of learning and the death of scholarship. *Research Papers in Education*, 23(3), pp. 293-314.
- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness Raising and the Second-Language Learner. *Applied Linguistics*, 2, pp. 159-168.
- Shea Dolan, L. (2004). *The History of the International Learning Styles Network and Its Impact on Instructional Innovation*. Nueva York: Edwin Mellen Press.
- Shen, Z. (2008). The roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in EFL reading performance. *Asian Social Science*, 4, pp. 135-137.
- Shen, M. Y. (2010). Effects of perceptual learning style preferences on L2 lexical inferencing. *System*, 38(4), pp. 539-547.
- Shook, D. J. (1994). FL/L2 reading, grammatical information, and the input to intake phenomenon. *Applied Language Learning*, 5, pp. 57-93.
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. En Berliner, D. C., y Calfee, R. C. (eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 726-764.
- Šifrar Kalan, M. (2009). Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera. El cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia. *Verba Hispanica*, 17, pp. 165-182.
- Šifrar Kalan, M. (2012). Análisis comparativo de la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera (ELE) y lengua materna (ELM). *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 15.
- Šifrar Kalan, M. (2015). Lexical Availability and L2 Vocabulary Acquisition. *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(2), pp. 191-200.
- Silver, H., Strong, R. y Perini, M. (2000). *So each may learn: integrating learning styles and multiple intelligences*. Virginia: ASCD.
- Siregar, N. (2016). The effect of students' personality learning style and teaching methods on their vocabulary achievement. *Anglo-saxon: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris*, 7(2), pp. 151-161.
- Sims, M. (1986). Adapting training to trainee learning styles. *Journal of European and Industrial Training*, 14(2), pp.17-22.
- Sinclair, J. (1987). *Looking up*. Londres: Collins COBUILD.

- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1996). The search for units of meaning. *Textus: English Studies in Italy*, 9, pp. 75-106.
- Sinclair, J. (2004). *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press
- Smith, R. M. (1983). *Learning how to learn: applied theory for adults*. Buckingham: OU Press.
- Smith, T., Smith, B. L., Eichler, J. B., y Pollard, A. G. (2002). Validity of the Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test in assessment of children with speech and learning problems. *Psychology in the Schools*, 39(6), pp. 613-619.
- Sneider, V. E. (1992a). Learning Styles and Learning to Read: A Critique. *Remedial and Special Education*, 13(1), pp. 6-18.
- Sneider, V. E. (1992b). Unscientific Documentation and Philosophical Issues: A Rejoinder to Carbo. *Remedial and Special Education*, 13(1), pp. 30-33.
- Sofia Gómez, C. (2015). Los sustantivos deverbales y sus complementos. Herencia argumental y eventiva. *Actas del III Congreso Internacional de Español. La didáctica del español como L1 y L2. Argentina: Universidad del Salvador*, s. pp.
- Soltani, A. y Rajabioon, Y. (2016). The role of teachers' awareness of learners' learning styles in Iranian EFL learners' vocabulary gains. *Modern journal of language teaching methods*, 6(3), pp. 212-220.
- Sperry, R. W. (1964). The great cerebral commissure. *Scientific American*, 210(1), pp. 42-52.
- Speth, C. A., Namuth, D. M. y Lee, D. J. (2007). Using the ASSIST Short Form for Evaluating an Information Technology Application: Validity and Reliability Issues. *Informing Science*, 10, pp. 107-119.
- Spicer, D. P. (2002). The impact of approaches to learning and cognition on academic performance. En M. Valecke y D. Gombeir (eds.). Learning styles: reliability and validity. *Proceedings of the 7th Annual European Learning Styles Information Network Conference..* Ghent: University of Ghent.
- Srivoranart, P. (2011): *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses: condicionantes lingüísticos y culturales*. Tesis Doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- Srivoranart, P. (2015). Enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los alumnos: estilo reflexivo y actividades para desarrollar el pensamiento crítico. En Y. Morimoto, M.^a V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. (Actas de XXV Congreso Internacional ASELE). Málaga: ASELE, pp. 933-942.
- Stahl, S. A. (1988). Is there Evidence to Support Matching Reading Styles and Initial Reading Methods? A Reply to Carbo. *Phi Delta Kappan*, 70(4), pp. 317-322.
- Stahl, S. A. (1999). Different Strokes for Different Folks? A Critique of Learning Styles. *American educator*, 23(3), pp. 27-31.
- Stansfield, C. y Hansen, J. (1983). Field dependence-independence as a variable in second language cloze test performance. *TESOL quarterly*, 17(1), pp. 29-38.
- Stebbins, C. (1995). Culture specific perceptual learning style preferences of postsecondary students of English as a second language. En Reid (ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle, pp. 108-117.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, pp. 304-318.
- Sternberg, R. J. (1994). Thinking styles: theory and assessment at the interface between intelligence and personality. En R. J. Sternberg y P. Ruzgis (eds.). *Intelligence and personality*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 169-187.
- Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. (1997). Are learning styles still in style? *American Psychologist*, 52(7), pp. 700-712.
- Sternberg, R. J. (1999). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., y Zhang, L. F. (2001). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Stewart, D. (2010). *Semantic Prosody. A Critical Evaluation*. Londres: Routledge.
- Stubbs, M. (1986). Language Development, Lexical Competence and Nuclear Vocabulary. En Durkin, K. (ed.). *Language development in the school years*, pp. 57-76. Londres: Croom Helm.
- Stubbs, M. (1995). Collocations and semantic profiles: On the cause of the trouble with quantitative studies. *Functions of Language*, 2(1), pp. 23-55.

- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. En Lantolf, J.P. (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Szymanska, M. K. (1996). Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas en general y de español como L2 en el pasado y en el presente. En H. Hediger (ed.). *Actas del XXXI Congreso de la AEPE*. Budapest: AEPE, pp. 121-128.
- Tabanlıoğlu, S. (2013). *The relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate EAP students*. Memoria de máster. Ankara: Middle East Technical University.
- Tamariz-Martel Mirêlis, M. (2004). *Exploring the Adaptive Structure of the Mental Lexicon*. Tesis doctoral. Edimburgo: Universidad de Edimburgo.
- Tamir, P. y Cohen, S. (1980). Factors that Correlate with Cognitive Preferences of Medical School Teachers. *Journal of Educational Research*, 74(2), pp. 69-74.
- Tayebi, G. y Marefat, S. (2017). The Impact of Rote Learning on Vocabulary Learning: The Case of Iranian EFL Learners with Visual and Auditory Learning Styles. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 6, pp. 133-149.
- Tanaka, S. (2012). New Directions in L2 Lexical Development. *Vocabulary Learning and Instruction*, 1(1), pp. 1-9.
- Tanaka, K. y Ellis, R. (2003). Study abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25(1), pp. 63-85.
- Tanaka-Ishii, K. y Aihara, S. (2015). Computational Constancy Measures of Texts Yule's K and Rényi's Entropy. *Computational Linguistics*, 41(3), pp. 481-502.
- Tanaka, S. (2016). Lexical competence in English. *CIFLE Report*, 8, pp. 1-32.
- Terrádez Gurrea, M. (2007). Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. *Foro de Profesores de E/LE*, 3, pp. 227-230.
- Tesitelová, J. (1992). *The main areas of quantitative linguistics*. Nueva York: Planum Press.
- Teubert, W. (2004). Units of meaning, parallel corpora, and their implications for language teaching. En U. Connor y T. A Upton (eds.). *Applied corpus linguistics: A multidimensional perspective*. Amsterdam: Rodopi, pp. 171-189.
- Thelen, H. (1954). *Dynamics of Groups at work*. Chicago: Chicago University Press.

- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited.
- Thorndike (1921). *Teachers's Word Book*. Nueva York: Columbia University.
- Tight, D. G. (2005, October). Picture drawing, learning style preferences, and retention of L2 vocabulary. Paper presented at the Second Language Research Forum, Nueva York.
- Tight, D. G. (2007). *The Role of Perceptual Learning Style Preferences and Instructional Method in the Acquisition of L2 Spanish Vocabulary*. Tesis doctoral inédita. Minneapolis: University of Minnesota.
- Tight, D. G. (2010). Perceptual learning style matching and L2 vocabulary acquisition, *Language Learning*, 60(4), pp. 792-833.
- Timarová, Š. y Salaet, H. (2014). Learning styles motivation and cognitive flexibility in interpreter training. En F. Pöschhacker y M. Liu (eds.). *Aptitude for interpreting*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, pp. 33-54.
- Tomé, C. (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Tracy-Ventura, N., Dewaele, J. M., Köylü, Z. y McManus, K. (2016). Personality changes after the 'year abroad'? *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 1(1), pp. 107-127.
- Trayer, M. (1991). Learning style differences: Gifted vs. regular language students. *Foreign language annals*, 24(5), pp. 419-425.
- Treisman, A. M. (1961). *Attention and speech*. Tesis doctoral inédita. Oxford: Oxford University.
- Trigo Ibáñez, E., Romero Oliva, M. F. y Ayora Esteban, M. C. (2019). Del continuo transitar entre la lingüística y la didáctica de la lengua. Narrativas biográficas en torno a Adolfo González Martínez. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, pp. 11-30.
- Tuan, L.T. (2011). EFL learners' learning styles and their attributes. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), pp. 299-320.
- Tucker, L. R. y Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), pp. 1-10.
- Tran, T. T. (2013). Is the learning approach of students from the Confucian heritage culture problematic? *Educ Res Policy Prac*, 12, pp. 57-65.

- Tun Tun, C. E. (2016). Taxonomía popular y taxonomía científica: ¿hay correspondencia? *Desde el Herbario CICY*, 8, pp. 174-176.
- Vakilifard, H. y Mortazavi, M. S. (2016). The impact of financial leverage on accrual-based and real earnings management. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 6(2), pp. 53-60.
- Valencia, A. (2000). Ciencia y tecnología. Análisis del léxico estudiantil. *Nueva Revista del Pacífico*, 45, pp. 89-98.
- Varela, F. y Kubarth, H. (1994). *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos.
- Vargas Sandoval, Patricia (1991). La disponibilidad léxica: un diagnóstico al hablante medio de la V Región en seis centros de interés. *Nueva Revista del Pacífico*, 33/36, pp. 115-123.
- Vasques Callegari, M. O. (2007). Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen: un puente entre la teoría y la práctica. *Revista electrónica E/LE Brasil*, 5.
- Vásquez, M. (2011). *Diccionario del Español en Panamá*. Panamá: Editora Sibauste.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistic in Philosophy*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, pp. 25–50.
- VerLee Williams, L. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D. y Lodewijks, H. G. (2002). Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and instruction*, 12(3), pp. 263-284.
- Vermunt, J. D. (1994). *Inventory of learning styles in higher education*. Maastricht: Maastricht University.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, pp. 25–50.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 149–171.
- Villanueva, M. L. y Navarro, I. (eds.) (1997). *Los estilos de aprendizaje de Lenguas*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Villanueva, M. L. (2010). Los estilos de aprendizaje ante los retos de la Europa multilingüe. *MarcoELE*, 10, pp. 243-26.

- Viriya, Ch. y Sapsirin, S. (2014). Gender differences in language learning style and language learning strategies. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), pp. 77-88.
- Wallace, G., y Hammill, D. D. (1994). *Comprehensive receptive and expressive vocabulary test*. Austin: Pro-Ed.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Londres: Jonathan Cape.
- Watkins, K. E. y Marsick, V. J. (1992). Building the Learning Organization: a New Role for Human Resource Developers. *Studies in Continuing Education*, 14 (2), pp. 115-129.
- Webb, S. (2009). The Effects of Receptive and Productive Learning of Word Pairs on Vocabulary Knowledge. *RELC Journal*, 40(3), pp. 360-376.
- Wesche, M. y Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53, pp. 13-40.
- West, M. (1953). *General Service List of English Words*. Londres: Longman.
- White, L. (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics*, 8, pp. 95-110.
- Wierstra, R. F. A., y Beerends, E. P. M. (1996). Leeromgevingspercepties en leerstrategieën van eerstejaars studenten sociale wetenschappen [Perceptions of the learning environment and learning strategies of first year students of social sciences]. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21, pp. 306–322.
- Willing, K. (1988). *Learning styles in adult migrant education*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Willing, K. (1989). *Teaching how to learn: learning strategies in ESL*. Sidney: National Center for English Language Teaching and Research.
- Willingham, D. T., Hughes, E. M. y Dobolyi, D. G. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), pp. 266-271.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: MFT Press.
- Williams C. H. (2017). East Asian Learners. *Teaching English in East Asia*. Singapur: Springer.
- Williams, J. N. (2005). Learning without awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 269–304.

- Williams, J. N. (2009). Implicit learning in second language acquisition. En T. K. Bhatia y W. C. Ritchie (Eds.). *The new handbook of second language acquisition*. Bingley: Emerald Group Publishing, pp. 319–353.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: A new approach to language teaching*. Londres: Collins ELT.
- Willis, D. (1999). Syllabus design and the pedagogic corpus. *Vocabulary learning in a foreign language*. París: British Council, pp. 115-148.
- Wilson, D. K. (1986). An investigation of the properties of Kolb's Learning Style Inventory. *Leadership and Organisation Development Journal*, 7(3), pp. 3–15.
- Winitz, H. (1996). Grammaticality judgment as a function of explicit and implicit instruction in Spanish. *The Modern Language Journal*, 80, pp. 32-46.
- Wintergest, A. C., DeCapua, A. e Itzen, R. C. (2001). The construct validity of one learning instrument. *System*, 29, pp. 385-403.
- Witkin, H. A., Dyk, R. B., Faterson, H. E, Goodenough, D. R. y Karp, S. A. (1962). *Psychological differentiation*. Nueva York: Wiley
- Witkin, H. A., Goodenough, D. R. y Karp, S. A. (1967). Stability of cognitive style from childhood to young adulthood. *Journal of personality and social psychology*, 7(3), pp. 291-300.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E. y Karp, S. A. (1971). *Embedded Figures Test, Children's Embedded Figures Test, Group Embedded Figures Test: Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. y Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive style and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47, pp. 1-64.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. y Kim, H. Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy and complexity*. Hawaii: University of Hawaii Press.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wu, J. (2014). Effects of learning styles on self-directed foreign language vocabulary learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(2), pp. 112-126.
- Wulff, D. U., De Deyne, S., Jones, M. N., Mata, R. y The Aging Lexicon Consortium (2019). New Perspectives on the Aging Lexicon. *Trends in Cognitive Science*, 23(8), pp. 696-698.

- Xue, G. y Nation, I. S P. (1984). A university word list. *Language Learning and Communication*, 3(2), pp. 215-229.
- Yassin, B. (2015). The Academic Effects of Learning Styles on ESL Students in Intensive English Language Centers. *Journal of ELT and Applied Linguistics*, 3(1), pp. 37-53.
- Yeh, Y. y Wang, C. (2004). Effects of multimedia vocabulary annotations and learning styles on vocabulary learning. *CALICO Journal*, 21, pp. 131–144.
- Yule, G. (1944). *The statistical study of literary vocabulary*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Yuliatin, F. U. (2018). *The style used by students in learning vocabulary*. *Journal of Languages and Language Teaching*, 4(2), pp.62-66.
- Zafar, M. (2009). Monitoring teh ‘Monitor’: a critique of Krashen’s five hypothesis. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 2(4), pp. 139-146.
- Zarei, G. R. y Khazaie, S. (2011). L2 vocabulary learning through multimodal representations. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, pp. 369–375
- Zarei, G. R. y Pourghasemian, H. (2016). Mediation Role of Perceptual Styles in L2 Lexical Inferencing and the Associated Strategy Use. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 22(1), pp. 179-189.
- Zhang, L. F. y Sternberg, R. J. (2005). A three-fold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17, pp. 1-53.
- Zokae, S., Zaferanieh, E. y Naseri, M. (2012). On the Impacts of Perceptual Learning Style and Gender on Iranian Undergraduate EFL Learners' Choice of Vocabulary Learning. *English Language Teaching*, 5(9), pp. 138-143.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento de participación en investigación de tesis	627
Anexo 2. Corpus léxico inicial de la investigación.....	628
Anexo 3. Perceptual Learning Style Preference Questionnaire.....	629
Anexo 4. Permiso de Vermunt para utilizar el Inventory of Learning Styles in Higher Education	632
Anexo 5. Inventory of Learning Styles in Higher Education	633
Anexo 6. Permiso de Allinson para utilizar el <i>CSI</i>	642
Anexo 7. Approaches and <i>Study Skills Inventory for Students</i> (versión abreviada).....	643
Anexo 8. Postest del estudio de la interacción oral.....	644
Anexo 9. Postest del estudio de la expresión escrita.....	645
Anexo 10. Postest del estudio de la comprensión oral y escrita	646
Anexo 11. Ejemplo de hoja de respuesta del estudio de disponibilidad léxica	647
Anexo 12. Proyecciones de los centros de interés del estudio de disponibilidad léxica.....	648
Anexo 13. Texto para la actividad de comprensión escrita: “La fiesta”	649
Anexo 14. Texto para la actividad de comprensión oral: “Un día en el fútbol”	650
Anexo 15. Plantilla de respuesta para la actividad de comprensión escrita.....	651
Anexo 16. Plantilla de respuesta para la actividad de comprensión oral.....	652
Anexo 17. Captura de pantalla de la interfaz de <i>Dispolex</i>	653
Anexo 18. Palabras de la prueba de disponibilidad 1	654
Anexo 19. Palabras de la prueba de disponibilidad 2	660
Anexo 20. Índices de disponibilidad léxica de la prueba 1.....	666
Anexo 21. Índices de disponibilidad léxica de la prueba 2.....	672
Anexo 22. Transcripciones de la actividad de interacción oral	678
Anexo 23. Transcripciones del estudio de expresión escrita	735

ANEXO 1. CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE TESIS

Univerza v Ljubljani Filozofska Fakulteta

Estimado/a alumno/a:

Me llamo Javier Domínguez Pelegrín y estoy haciendo mi tesis doctoral en la UNED (España) sobre la influencia de los estilos de aprendizaje en la adquisición del vocabulario de español como lengua extranjera. Me dirijo a ti para invitarte a participar de forma libre y voluntaria en la investigación.

Tu tarea consistirá en rellenar varios cuestionarios on line con tus datos personales y sobre estilos de aprendizaje, realizar varias actividades en clase y tener una práctica de conversación fuera de clase que será grabada en vídeo. La información que proporciones y tus datos personales se mantendrán en el anonimato. No serás penalizado/a ni perderás beneficios si no deseas participar o si decides dejar de participar.

Si necesitas aclarar alguna duda puedes ponerte en contacto conmigo en esta dirección de correo electrónico: javier.dominguez@uco.es.

Si aceptas participar en la investigación, completa los siguientes datos:

Nombre y apellidos

Fecha

Firma

Muchas gracias por tu valiosa cooperación

ANEXO 2. CORPUS LÉXICO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Noción específica 1. Individuo: dimensión física					
Aguileña	Complejión	Enderezarse	Ojera	Rechoncho	
Arruga	Corpulento	Estremecerse	Parpadear	Repugnante	
Asco	Cutis	Fisonomía	Peca	Terse	
Carnoso	Desgarbado	Guiñar	Pellizcar	Tiritar	
Noción específica 2. Dimensión perceptiva y anímica					
Abochornar	Brusco	Embelesar	Inquietud	Precaver	Tiquismiquis
Aborrecer	Chapucero	Enorgullecerse	Intachable	Prepotente	Titubear
Agobio	Cicatero	Entrañable	Intimidar	Presentimiento	Vanidad
Angustia	Concienzudo	Esmerarse	Intransigente	Presumir	Versátil
Apocado	Contumaz	Esmero	Meliflúo	Ruborizarse	Vigor
Asquear	Dadivoso	Estrafalario	Modales	Ruindad	Visceral
Atemorizar	Decepcionar	Exhausto	Náuseas	Sibarita	Vivaracho
Avieso	Delicadeza	Galante	Perfeccionista	Sonrojarse	Vulnerable
Azorar	Desistir	Impotencia	Perseverar	Superficial	Vulnerar
Benevolencia	Efusivo	Incoherencia	Persistir	Temple	Zumbado
Bochorno	Egocentrismo	Inculcar	Precariedad	Timidez	
Noción específica 4. Relaciones personales					
Abismal	Consentido	Desprestigiar	Halago	Permisivo	Zalamero
Acosar	Consentir	Discriminar	Hipocresía	Primogénito	Zarandear
Alabar	Coquetear	Discurso	Homenajeado	Prójimo	Zoquete
Amargar	Cordial	Distante	Humillante	Reprochar	Zurrar
Asertividad	Cortés	Elogiar	Humillar	Respetable	
Cariñoso	Cotilla	Elogio	Inculcar	Severo	
Compatible	Cotilleo	Encariñarse	Ineptitud	Sobreprometer	
Compañerismo	Cuchicheo	Enervar	Involucrarse	Soporífero	
Condescendiente	Cuidadoso	Enojar	Machismo	Talante	
Congeniar	Denostar	Flechazo	Metomentodo	Xenofobia	
Consanguinidad	Desdeñar	Galanteo	Parentesco	Zahareño	
Noción específica 8. Ocio					
Abarrotar	Banquete	Cubata	Hastiado	Paseo	Taquillero
Abuchar	Barullo	Disputar	Inaugurar	Patinar	Tedioso
Acampar	Boda	Dominguero	Invitado	Pegadizo	Tostón
Acicalarse	Cacharrito	Embelesar	Jolgorio	Pinchadiscos	Trasnochar
Admirador	Cartelera	Engalanar	Juerga	Piscolabis	Vaguear
Aficionado	Caseta	Espectador	Juerguista	Placentero	Velada
Aficionar	Ceremonia	Evadirse	Litrona	Propina	Vomitarse
Alboroto	Certamen	Festear	Lírico	Rebajado	Zanganear
Amenizar	Cinéfilo	Festivo	Marchoso	Recreativo	
Ameno	Coleccionar	Forofo	Merendero	Representar	
Amuermar	Concurrido	Gala	Ocioso	Soporífero	
Animar	Congregar	Gastronómico	Ovacionar	Taberna	
Aplaudir	Convidar	Hartarse	Ovación	Taquilla	
Noción específica 13. Salud e higiene					
Achaque	Asearse	Contagiar	Cuarentena	Desmayarse	Pulcro
Acicalarse	Cardenal	Convaleciente	Depilarse	Flequillo	Quirúrgico
Aliviar	Chichón	Corporal	Desaliñado	Indispuesto	Tos
Noción específica 14. Viajes, alojamiento y transporte					
Abarrotado	Aventurero	Colonizar	Hamaca	Nudista	Residencial
Acampar	Averiado	Conducir	Hospedarse	Olivar	Retrasado
Accidentado	Averiarse	Cuneta	Hotelucho	Orientarse	Senderismo
Acompañante	Bañista	Despegar	Imprudente	Orografía	Socorrista
Albergue	Bronceado	Desterrar	Isleño	Paradisiaco	Sombrilla
Alojarse	Bronceador	Domicilio	Lugareño	Patriota	Surcar
Alquilado	Cabaña	Embarcación	Lujoso	Peaje	Taberna
Andén	Camarero	Estancia	Macuto	Pedalear	Temerario
Apacible	Caminata	Estival	Marearse	Pilotar	Tripulación
Aparcar	Campestre	Folclórico	Mobiliario	Pinchazo	Tripular
Atajar	Cancelado	Ganga	Multar	Plácido	Velocidad
Aterrizar	Caravana	Guiar	Naufragar	Polizón	Veranear
Autóctono	Chiringuito	Gélido	Neceser	Repostar	Viñedo
Noción específica 20. Geografía y naturaleza					
Calzada	Escampar	Marchitarse	Persistente	Residente	Transeúnte
Chispear	Incendio	Nubarrón	Plomizo	Residir	Urbanizable
Cívico	Lloviznar	Periferia	Reforestar	Rural	Urbano

ANEXO 3. PERCEPTUAL LEARNING STYLE PREFERENCE QUESTIONNAIRE

Directions:

People learn in many different ways. For example, some people learn primarily with their eyes (visual learners) or with their ears (auditory learners); some people prefer to learn by experience and /or by “hands-on” tasks (kinesthetic or tactile learners); some people learn better when they work alone while others prefer to learn in groups.

This questionnaire has been designed to help you identify the way(s) you learn best – the way(s) you prefer to learn.

Decide whether you agree or disagree with each statement. And then indicate whether you:

- Strongly Agree (SA)
- Agree (A)
- Undecided (U)
- Disagree (D)
- Strongly Disagree (SD)

Please respond to each statement quickly, without too much thought. Try not to change your responses after you choose them. Please answer all the questions.

(Copyright 1984, Joy Reid)

PERCEPTUAL LEARNING STYLE PREFERENCE QUESTIONNAIRE

	SA	A	U	D	SD
1. When the teacher tells me the instructions I understand better.					
2. I prefer to learn by doing something in class.					
3. I get more work done when I work with others.					
4. I learn more when I study with a group.					
5. In class, I learn best when I work with others.					
6. I learn better by reading what the teacher writes on the chalkboard.					
7. When someone tells me how to do something in class, I learn it better.					
8. When I do things in class, I learn better.					
9. I remember things I have heard in class better than things I have read.					
10. When I read instructions, I remember them better.					
11. I learn more when I can make a model of something.					
12. I understand better when I read instructions.					
13. When I study alone, I remember things better.					
14. I learn more when I make something for a class project.					
15. I enjoy learning in class by doing experiments.					
16. I learn better when I make drawings as I study.					
17. I learn better in class when the teacher gives a lecture.					
18. When I work alone, I learn better.					
19. I understand things better in class when I participate in role-playing.					
20. I learn better in class when I listen to someone.					
21. I enjoy working on an assignment with two or three classmates.					
22. When I build something, I remember what I have learned better.					
23. I prefer to study with others.					
24. I learn better by reading than by listening to someone.					
25. I enjoy making something for a class project.					
26. I learn best in class when I can participate in related activities.					
27. In class, I work better when I work alone.					
28. I prefer working on projects by myself.					
29. I learn more by reading textbooks than by listening to lectures.					
30. I prefer to work by myself.					

SELF-SCORING SHEET

There are 5 questions for each learning category in this questionnaire. The questions are grouped below according to each learning style. Each question you answer has a numerical value:

SA	A	U	D	SD
5	4	3	2	1

Fill in the blanks below with the numerical value of each answer. For example, if you answered Strongly Agree (SA) for question 6 (a visual question), write a number 5 (SA) on the blank next to question 6 below.

Visual
6 - 5

When you have completed all the numerical values for Visual, add the numbers. Multiply the answer by 2, and put the total in the appropriate blank.

Follow this process for each of the learning style categories. When you are finished, look at the scale at the bottom of the page; it will help you determine your major learning style preference(s), your minor learning style preference(s), and those learning style(s) that are negligible.

SELF-SCORING SHEET


VISUAL	TACTILE	AUDITORY	KINESTHETIC
6 -	11 -	1 -	2 -
10 -	14 -	7 -	8 -
12 -	16 -	9 -	15 -
24 -	22 -	17 -	19 -
29 -	25 -	20 -	26 -
Total _____ x 2 = _____	Total _____ x 2 = _____	Total _____ x 2 = _____	Total _____ x 2 = _____

INDIVIDUAL	GROUP
13 -	3 -
18 -	4 -
27 -	5 -
28 -	21 -
30 -	23 -
Total _____ x 2 = _____	Total _____ x 2 = _____

Major learning style preference	38-50
Minor Learning Style Preference	25-37
Negligible	0-24

ANEXO 4. PERMISO DE VERMUNT PARA UTILIZAR EL INVENTORY OF LEARNING STYLES IN HIGHER EDUCATION
















Fecha: Mon, 14 Mar 2016 10:42:38 +0000 [14/03/16 11:42:38 CEST]


De: Jan Vermunt <jdhv2@cam.ac.uk> 


Para: Javier Domínguez Pelegrín <javier.dominguez@uco.es>



Asunto: Re: About the Inventory of Learning Styles

Parte(s):

 2 ILS-HE English scoring key.rtf	86 KB		
 3 ILS-HE English.rtf	226 KB		
 4 Article Vermunt & Vermetten 2004 Ed Psy Rev.pdf	131,51 KB		
 5 IEA Español final.doc	75 KB		
 6 Martinez-Fernandez & Vermunt (2015) SHE.pdf	258,51 KB		

[Descargar todos los adjuntos \(en un archivo .zip\)](#) 

[Eliminar todos los adjuntos](#) 

 1 sin nombre 45,13 KB 

[¿Mostrar este HTML en una ventana separada?](#)

Dear Javier,

Thank you for your interest in our work. Attached you find our Inventory of Learning Styles (ILS) and the scoring key. I also attached a review article on the ILS and related theory and research, the Spanish version of the ILS, translated by Reinaldo Martinez-Fernandez from the Autonomous University of Barcelona, and an article published recently in Studies of Higher Education.

You may use the inventory for your research as you wish. There are no costs involved.

Success with your research!

Kind regards,

Jan Vermunt

ANEXO 5. INVENTORY OF LEARNING STYLES IN HIGHER EDUCATION

INVENTARIO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE (IEA)

EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Jan D. Vermunt

Prefacio

El Inventario de estilos de aprendizaje en la educación superior es uno de los resultados de un proyecto de investigación sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior. El proyecto se llevó a cabo por el Departamento de Educación Psicológica de la Universidad de Tilburg. Al equipo del proyecto le gustaría dar las gracias en particular a los muchos estudiantes que participaron en las distintas fases del proyecto.

Tilburg, Holanda: Universidad de Tilburg, Departamento de Psicología Educativa

© Copyright Jan D. Vermunt, 1994. Ninguna parte de esta publicación podrá ser reproducida en ninguna forma ni por ningún medio sin la autorización escrita del autor.

Dirección del autor: Utrecht University, IVLOS – Institute of Education, P.O. Box 80.127, 3508 TC Utrecht, The Netherlands. Email: j.d.vermunt@ivlos.uu.nl

INTRODUCCIÓN

El Inventario de los Estilos de Aprendizaje

El Inventario de Estilos de Aprendizaje (IEA) fue desarrollado para obtener una idea más clara sobre la manera en que los estudiantes se dedican a sus estudios y cómo perciben su propio aprendizaje. El IEA se compone de una lista de declaraciones sobre las estrategias de estudio, motivaciones y actitudes.

¿Cómo completar el inventario?

El IEA se compone de dos partes: A y B. Cada parte consta de una lista de enunciados relativos a los estudios superiores y el estudio. Los enunciados han sido tomados de entrevistas con los estudiantes. Se pide que indique en qué medida cada declaración se aplica a usted. Usted puede expresar su opinión marcando una letra de la A a la E.

Tenga en cuenta que esta lista no tiene nada que ver con respuestas correctas o incorrectas. Cada persona tiene sus propias ideas, opiniones y hábitos de estudio. El objetivo es obtener una idea de sus propios hábitos de estudio y su opinión personal del estudio y la educación. Esto significa que una respuesta honesta es automáticamente una respuesta correcta. El propósito del IEA es identificar los distintos puntos de vista, los motivos y las actividades de aprendizaje.

Importante

Lea cuidadosamente cada enunciado y, a continuación, indique en qué medida se aplica a usted circulando la letra correspondiente.

El significado de los números

As letras después de los enunciados tienen el siguiente significado:

En la parte A	En la parte B
A = Lo hago rara vez o nunca	A = Totalmente en desacuerdo
B = Lo hago a veces	B = En desacuerdo en su mayor parte
C = Lo hago con regularidad	C = Indeciso
D = Lo hago a menudo	D = De acuerdo en su mayor parte
E = Lo hago casi siempre	E = Totalmente de acuerdo

Ejemplo

Si está totalmente en desacuerdo con un enunciado, marque la letra A.

Enunciado

121. Para mí, educación significa la transferencia de información A B C D E
y No veo qué otra cosa podría significar

PARTE A: ACTIVIDADES DE ESTUDIO

El conocimiento y la visión no se desarrollan por sí solos: se necesita esforzarse para dominar una parte concreta de la materia. Esta parte del inventario se refiere a las actividades los estudiantes en el contexto de sus estudios. Lea cuidadosamente cada enunciado y, a continuación, indique en qué medida usted participa en la actividad de que se trate al momento de estudiar. Términos tales como "curso" y "materia" se refieren a los cursos y los temas que usted está tomando. El significado de las letras después de cada enunciado es el siguiente:

A	B	C	D	E
Lo hago rara vez o nunca	Lo hago a veces	Lo hago con regularidad	Lo hago a menudo	Lo hago casi siempre

1. Trabajo en el capítulo en un libro de texto punto por punto y estudio cada parte por separado.
2. Repito las partes principales del tema hasta que me las sé de memoria.
3. Uso lo que aprendo de un curso fuera de mis actividades de estudio.
4. Si un libro de texto contiene preguntas o tareas, trabajo en ellas por completo tan pronto como llego a esa parte mientras estudio.
5. Estudio todas las materias de la misma manera.
6. Trato de combinar los temas que se tratan por separado en un curso en un solo conjunto.
7. Memorizo listas de las características de un determinado fenómeno.
8. Me doy cuenta de que no está claro para mí lo que tengo que recordar y lo que no tengo que recordar.
9. Hago una lista de los hechos más importantes y los aprendo de memoria.
10. Trato de descubrir las semejanzas y diferencias entre las teorías que se tratan en un curso.
11. Considero a la introducción, los objetivos, las instrucciones, las tareas y los temas de examen dados por el profesor como directrices indispensables para mis estudios.
12. Pruebo mi progreso de aprendizaje únicamente completando las preguntas, tareas y ejercicios proporcionados por el profesor o el libro de texto.
13. Relaciono hechos concretos con el tema principal en un capítulo o artículo.
14. Trato de interpretar los acontecimientos de la realidad cotidiana con la ayuda de los conocimientos que he adquirido en un curso.
15. Me doy cuenta de que tengo problemas procesando una gran cantidad de información sobre un tema.
16. Además de los programas de estudio, estudio de otra literatura relacionada con el contenido del curso.
17. Analizo por separado los componentes de una teoría paso a paso.

18. Aprendo todo exactamente como está en los libros de texto.
19. Trato de relacionar las nuevas ideas a los conocimientos que ya tengo sobre el tema en cuestión.
20. Me doy cuenta de que es difícil para mí determinar si he dominado el tema lo suficiente.
21. Para probar el progreso de mi aprendizaje cuando he estudiado un libro de texto, intento formular los principales puntos en mis propias palabras.
22. Procuero prestar especial atención a aquellas partes del curso que tienen utilidad práctica.
23. No avanzo al siguiente capítulo hasta que no he dominado el actual capítulo en detalle.
24. Cuando empiezo a leer un capítulo o artículo nuevo, en primer lugar, reflexiono sobre la mejor manera de estudiarlo.
25. Trato de ver la conexión entre los temas tratados en diferentes capítulos de un libro de texto.
26. Memorizo definiciones tan literalmente como sea posible.
27. Me doy cuenta de que los objetivos del curso son demasiado generales para ofrecerme cualquier tipo de apoyo.
28. Hago más de lo que se espera de mí en un curso.
29. Comparo mi punto de vista sobre un tema con las opiniones de los autores del libro de texto utilizado en el curso.
30. Si estoy en condiciones de dar una buena respuesta a las preguntas planteadas en el libro de texto o por el profesor, asumo que tengo un buen dominio del tema.
31. Cuando tengo dificultad para comprender alguna parte del tema, trato de analizar por qué se me dificulta.
32. Estudio de acuerdo a las instrucciones dadas en el material de estudio o según la información proporcionada por el profesor.
33. Memorizo el significado de cada concepto que me es desconocido.
34. Trato de construir un panorama general del curso por mí mismo.
35. Comparo las conclusiones extraídas de diferentes capítulos.
36. Para probar el progreso de mi aprendizaje, intento responder a las preguntas sobre la materia que he hecho yo mismo.
37. Me doy cuenta de que las instrucciones de estudio que se dan no son muy claras para mí.
38. Estudio la materia en la misma secuencia, en que se trata en el curso.
39. Compruebo si las conclusiones de un libro de texto extraídas por los autores siguen los hechos en que se basan lógicamente.
40. Estudio a fondo los detalles.

41. Me doy cuenta de que se me olvida acudir a alguien en caso de dificultades.
42. Agregó al tema de estudio información de otras fuentes.
43. Saco mis propias conclusiones sobre los datos que se presentan en un curso.
44. Cuando hago mis tareas, me entreno a fondo en la aplicación de los métodos tratados en el curso.
45. Analizo los pasos sucesivos de una argumentación, uno por uno.
46. Para probar si he dominado el tema, trato de pensar en otros ejemplos y problemas además de los que figuran en el material de estudio o los dados por el profesor.
47. Utilizo las instrucciones y los objetivos del curso dados por el profesor para saber exactamente qué hacer.
48. Con la ayuda de teorías presentadas en un curso, ideo soluciones a problemas prácticos.
49. Procuro ser crítico con las interpretaciones de los expertos.
50. Para probar mi propio progreso, trato de describir el contenido de un párrafo en mis propias palabras.
51. Cuando estoy estudiando, también busco objetivos de aprendizaje que no han sido establecidos por el profesor, sino por mí mismo.
52. Cuando estoy estudiando un tema, pienso en los casos que conozco de mi propia experiencia que están conectados a ese tema.
53. Presto especial atención a hechos, conceptos y métodos de resolución de problemas en un curso.
54. Si no entiendo muy bien un texto, trato de encontrar otra literatura sobre el tema en cuestión.
55. Si estoy en condiciones de completar todas las tareas que figuran en el material de estudio o el dado por el profesor, asumo que tengo un buen dominio de la materia.

PARTE B: MOTIVOS Y PUNTOS DE VISTA SOBRE EL ESTUDIO

B1. Motivos de estudio

No puede haber muchas razones para que alguien tome un curso de estudio. Esta parte del IEA se refiere a las motivaciones, los objetivos y las actitudes de los estudiantes puedan tener con respecto a sus estudios. Indique para cada declaración en qué medida se aplica a usted. Tenga en mente que usted no se les pedirá que indique si usted piensa que un motivo u objetivo es bueno, menos bueno o malo, sólo se le pedirá que indiquen en qué medida usted cree que una declaración se aplica a usted personalmente. Este es el significado de las letras:

A	B	C	D	E
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo en su mayor parte	Indeciso	De acuerdo en su mayor parte	Totalmente de acuerdo

56. Cuando puedo elegir, opto por los cursos que considero útiles para mi trabajo actual o futura profesión.

57. Hago estudios de gran interés en los temas que se tratan.
58. Quiero demostrarme a mí mismo que soy capaz de hacer estudios de educación superior.
59. Dudo sobre si este es el área correcta para mí.
60. Deseo alcanzar altos niveles de estudio.
61. Deseo mostrar a otros que soy capaz de realizar con éxito un programa de educación superior.
62. He optado por esta materia, porque me prepara para el tipo de trabajo en el que estoy muy interesado.
63. El objetivo principal en mis estudios es pasar los exámenes.
64. Veo la elección que he hecho de matricularme en la enseñanza superior como un desafío.
65. El único objetivo de mis estudios es enriquecerme a mí mismo.
66. Tengo poca confianza en mi capacidad de estudio.
67. Por el tipo de trabajo me gustaría hacer, tengo que haber estudiado educación superior.
68. Lo que quiero con estos estudios es para ganar créditos para un diploma.
69. Veo estos estudios como mera relajación.
70. Estudio, sobre todo, para aprobar el examen.
71. El objetivo principal que persigo en mis estudios es prepararme para una profesión.
72. Quiero descubrir mis propias cualidades, las cosas que soy capaz e incapaz de hacer.
73. Lo que quiero adquirir, sobre todo, mediante mis estudios es la competencia profesional.
74. Cuando puedo elegir, opto por cursos que se adaptan a mis intereses personales.
75. Me pregunto si estos estudios merecen la pena de todo el esfuerzo.
76. Dudo sobre si este tipo de educación es el tipo de educación adecuado para mí.
77. Quiero probarme a mí mismo para ver si soy capaz de hacer estudios de educación superior.
78. Hago estos estudios porque me gusta aprender y estudiar.
79. Temo que estos estudios son demasiado exigentes para mí.
80. Para mí, la prueba escrita de haber aprobado un examen representa algo de valor en sí mismo.

B2. Punto de vista del estudio

¿Qué significa para usted aprendizaje, buena educación y la cooperación con otros? Según usted, cuáles son las tareas de sus maestros? ¿Qué es lo que considera sus propias tareas, como estudiante? ¿Cuál podría ser el papel de sus compañeros estudiantes en sus estudios? Cuestiones como éstas se

tratan en esta parte del IEA. Los enunciados reflejan los diferentes puntos de vista de los estudiantes acerca de asuntos relacionados con el aprendizaje, el ser educado, la división de tareas entre el estudiante y la institución educativa, y el contacto con otros estudiantes. Esta parte no está tan relacionada con las actividades que realmente se llevan a cabo en sus estudios, ni con lo que se considera importante en general en relación con el estudio y la enseñanza. Indique para cada enunciado en qué medida corresponde a su propia opinión. Este es el significado de las letras:

A	B	C	D	E
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo en su mayor parte	Indeciso	De acuerdo en su mayor parte	Totalmente de acuerdo

81. Las cosas que aprendo deben ser útiles para resolver problemas prácticos.
82. Me gusta recibir instrucciones precisas en cuanto a cómo resolver una tarea o cómo hacer una actividad.
83. El profesor debería motivarme y alentarme.
84. Cuando me preparo para un examen, prefiero hacerlo junto con otros estudiantes.
85. Para mí, el aprendizaje significa tratar de enfocar un problema desde muchos ángulos diferentes, incluyendo los aspectos que eran desconocidos para mí.
86. Para mí, aprender es asegurar que puedo reproducir los contenidos presentados en un curso.
87. El profesor debería inspirarme a resolver de qué manera el material del curso se relaciona con la realidad.
88. Por mi propio interés debería yo buscar las relaciones entre los temas de la materia
89. Me gusta que otros estudiantes me estimulen a procesar el material de estudio a un ritmo determinado.
90. Debería tratar de aplicar las teorías que se tratan en un curso a situaciones prácticas.
91. El profesor debería alentarme para integrar los distintos componentes de un curso en su conjunto.
92. Si tengo dificultades para entender un tema en particular, debería consultar a otros libros espontáneamente.
93. Prefiero hacer las tareas junto con otros estudiantes.
94. El profesor debería explicarme claramente qué es lo importante que debo saber y qué es menos importante.
95. Prefiero los cursos en los que se dan una gran cantidad de aplicaciones prácticas de la teoría que se imparte.
96. Con el fin de aprender, tengo que resumir el tema en mis propias palabras.
97. Cuando tengo dificultades para entender algo, el maestro debería alentarme para encontrar una solución por mí mismo.

98. Creo que no debo confiar sólo en los libros recomendados en el programa de estudios, por lo que tengo que tratar de descubrir por mí mismo qué más se ha escrito acerca de un tema en particular.
99. Creo que es importante hablar con otros estudiantes para ver si entendí suficientemente el tema.
100. Debería memorizar definiciones y otros hechos por mi cuenta.
101. Cuando tengo dificultades, el maestro debería alentarme a descubrir por mí mismo lo que las causa.
102. Para mí, el aprendizaje significa adquirir conocimientos que puedo utilizar en la vida cotidiana.
103. La buena enseñanza incluye muchas preguntas y ejercicios para probar si he dominado el tema.
104. Para probar mi propio progreso de aprendizaje, debo tratar de responder preguntas que he hecho yo mismo sobre la materia.
105. El profesor me debería alentar a comparar las diversas teorías que se tratan en un curso.
106. Debería repetir la materia por mi cuenta hasta que sepa lo suficiente.
107. Prefiero un tipo de instrucción en el que me digan exactamente lo que se necesita saber para un examen.
108. Para mí, aprender es proveerme a mí mismo con información que puedo utilizar de inmediato o a largo plazo.
109. Considero que es importante ser asesorado por otros estudiantes en cuanto a la manera de enfocar mis estudios.
110. El maestro debería alentarme para comprobar por mi mismo si tengo dominio sobre el tema.
111. Cuando tengo dificultades para entender determinados temas, prefiero preguntar a otros estudiantes en busca de ayuda.
112. Para mí, el aprendizaje significa: tratar de recordar el tema.
113. El profesor debería ponerme pruebas de ensayo que me permitan comprobar si he dominado el tema.
114. Para mí, el aprendizaje es la adquisición de conocimientos y habilidades que más tarde puedo aplicar en la práctica.
115. Considero que es importante debatir el tema con otros estudiantes.
116. Me parece que la buena enseñanza es la que incluye alguna preparación de mi parte.
117. Por iniciativa propia, debería tratar de pensar en mis propios ejemplos con los materiales de estudio.
118. El profesor debe animarme a reflexionar sobre la manera en que estudio y cómo desarrollar mi forma de estudiar.

119. Con la finalidad de comprobar mi dominio del tema, debo tratar de describir los principales puntos en mis propias palabras.

120. Tengo la necesidad de trabajar junto con otros estudiantes en mis estudios.

Por favor, antes de entregar la hoja de respuestas verifique que ha contestado todas las preguntas.

ANEXO 6. PERMISO DE ALLINSON PARA UTILIZAR EL CSI

Fecha: Tue, 31 May 2016 17:08:01 +0000 [31/05/16 19:08:01 CEST]
De: Chris Allinson <C.W.Allinson@lubs.leeds.ac.uk>
Para: javier.dominguez@uco.es <javier.dominguez@uco.es>
Asunto: Fw: Cognitive Style Index

Parte(s):

2 csiscore.doc	32 KB		
3 csi.doc	32 KB		
4 csiuse.doc	23 KB		
5 Interpreting_CSI_scores_v8.doc	65 KB		
6 CSI Manual final pdf version December 2014.pdf	440,05 KB		

[Descargar todos los adjuntos \(en un archivo .zip\)](#)
[Eliminar todos los adjuntos](#)

1 sin nombre 2,27 KB

Dear Javier

Please accept my apologies for the long delay since your request for materials relating to the Cognitive Style Index (CSI). I am now retired, and have been away for some time. In due course, we are expecting that enquiries about the CSI will be dealt with more promptly by a publisher. I hope that it is not too late for you still to consider the use of the questionnaire in your study. John Hayes and I are pleased for you to adopt it subject to the following conditions:

1. It is used purely for academic research and not in any commercial application.
2. It is not passed on to anyone other than your research subjects. If you know of anyone else who wishes to use it in research, please ask them to contact us directly.

I attach files containing:

- (a) a copy of the CSI (csi.doc)
- (b) a scoring key (csiscore.doc)
- (c) a form titled Use of the CSI (csiuse.doc) to assist us in monitoring applications of the instrument; please complete it and return it to us when you are in a position to do so
- (f) an explanation of how to interpret CSI scores
- (g) a copy of the CSI Manual and Users' Guide.

You are welcome to retype the CSI and incorporate it into a larger questionnaire if you wish, but, in all other respects, please abide by the copyright statement at the foot of the inventory. You may reproduce no more than 5 items for illustrative purposes in any dissertation, research paper or report, but you should not, under any circumstances, reproduce more than 5 items in any form of printing or by any other means, electronic or mechanical. We should be grateful for a copy of any report or paper resulting from work in which you have used the CSI, or any statistics emerging from your analysis which you feel may be of interest to us. If there is any way in which we can be of further assistance, please do not hesitate to contact us.

For the time being, we have decided to supply the instrument free of charge for applications in academic research studies so no payment needs to be made in your case.

I should be grateful if you would send us brief details of your study.

Yours sincerely
Chris Allinson

Emeritus Professor Christopher W. Allinson
Leeds University Business School
The University of Leeds
Leeds
LS2 9JT
Tel: 0113 343 2637
e-mail: cwa@lubs.leeds.ac.uk

A S S I S T Short Version

Approaches and Study Skills Inventory for Students

This questionnaire has been designed to allow you to describe, in a systematic way, how you go about learning and studying. The technique involves asking you a substantial number of questions which overlap to some extent to provide good overall coverage of different ways of studying. Most of the items are based on comments made by other students. Please respond truthfully, so that your answers accurately describe your **actual** ways of studying, and work your way through the questionnaire quite **quickly**, making sure that you give a response to **every item**.

In deciding your answers, think in terms of **this particular lecture course**. It is also very important that you answer **all** the questions: check you have.

5 means agree (✓) *4* = agree somewhat (√?) *2* = disagree somewhat (x?) *1* = disagree (x).

Try not to use *3* = unsure (??), unless you really have to, or if it cannot apply to you or your course.

	✓	√?	??	x?	x
1. I often have trouble in making sense of the things I have to remember.	5	4	3	2	1
2. When I'm reading an article or book, I try to find out for myself exactly what the author means.	5	4	3	2	1
3. I organise my study time carefully to make the best use of it.	5	4	3	2	1
4. There's not much of the work here that I find interesting or relevant.	5	4	3	2	1
5. I work steadily through the term or semester, rather than leave it all until the last minute.	5	4	3	2	1
6. Before tackling a problem or assignment, I first try to work out what lies behind it.	5	4	3	2	1
7. I'm pretty good at getting down to work whenever I need to.	5	4	3	2	1
8. Much of what I'm studying makes little sense: it's like unrelated bits and pieces.	5	4	3	2	1
9. I put a lot of effort into studying because I'm determined to do well.	5	4	3	2	1
10. When I'm working on a new topic, I try to see in my own mind how all the ideas fit together.	5	4	3	2	1
11. I don't find it at all difficult to motivate myself.	5	4	3	2	1
12. Often I find myself questioning things I hear in lectures or read in books.	5	4	3	2	1
13. I think I'm quite systematic and organised when it comes to revising for exams.	5	4	3	2	1
14. Often I feel I'm drowning in the sheer amount of material we're having to cope with..	5	4	3	2	1
15. Ideas in course books or articles often set me off on long chains of thought of my own.	5	4	3	2	1
16. I'm not really sure what's important in lectures, so I try to get down all I can.	5	4	3	2	1
17. When I read, I examine the details carefully to see how they fit in with what's being said.	5	4	3	2	1
18. I often worry about whether I'll ever be able to cope with the work properly.	5	4	3	2	1

Thank you very much for spending time completing this questionnaire: it is much appreciated.

If you would like to make any additional comments about your ways of studying, please make them on the back of this sheet.
 © 2006 Noel Entwistle *ASSIST short version - amended, March, 2006*

ANEXO 8. POSTEST DEL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN ORAL

Nombre y apellidos _____ Fecha _____

A. Escribe cada palabra al lado de la definición que le corresponda:

Titubear	Bochorno	Zumbado
-----------------	-----------------	----------------

1. _____ Alterar o inquietar a alguien o causar intranquilidad.
2. _____ Malestar producido por algo que molesta o avergüenza.
3. _____ Persona extravagante en el modo de vestir o en las acciones.
4. _____ Dudar al hablar o al hacer una elección.
5. _____ Persona loca, disparatada, imprudente
6. _____ Gran cuidado y atención en hacer las cosas con perfección.

B. Escribe cada palabra en el hueco del ejemplo que le corresponda:

Ruborizarse	Esmero	Estrafalario
--------------------	---------------	---------------------

1. Tu amigo tiene unas ideas muy raras, me parece un poco _____
2. Sentía tanta vergüenza a hablar en público, que no pudo evitar _____
3. Cuando se enteró de todo el trabajo que tenía pendiente, le entró mucho _____
4. Juan trabaja muy bien, todo lo hace con mucho _____
5. Cuando supo que quizás podía suspender el curso, no pudo evitar _____
6. ¿Ese amigo que se queja por todo no te parece un poco _____

C. Contesta cada pregunta con una oración. Utiliza la palabra en mayúscula.

Tu respuesta debe demostrar que conoces el significado de la palabra. Fíjate en el modelo.

MODELO: ¿Crees que es adecuado **PACTAR** con tu pareja una distribución de las tareas domésticas?

*Sí, me parece muy práctico **pactar** quién va realizar cada trabajo de la casa porque así evitamos muchos problemas de convivencia.*

1. ¿No te parece que la novia de tu hijo es un poco TIQUISMIQUIS ?
2. ¿Crees que Juan se AZORÓ más de la cuenta cuando se enteró de la noticia?
3. ¿No tienes AGOBIO de tener que entregar el trabajo mañana?

ANEXO 9. POSTEST DEL ESTUDIO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Nombre y apellidos _____ Fecha _____

A. Escribe cada palabra al lado de la definición que le corresponda:

Averiarse	Polizón	Apacible
------------------	----------------	-----------------

1. _____ Tranquilo, agradable.
2. _____ Dañarse, deteriorarse o estropearse algo.
3. _____ Muy frío.
4. _____ Persona imprudente, que se expone a riesgos innecesarios.
5. _____ Trasladarse por un fluido, como el agua o el aire, rompiéndolo o cortándolo.
6. _____ Persona que se embarca clandestinamente para viajar sin pagar el pasaje

B. Escribe cada palabra en el hueco del ejemplo que le corresponda:

Surcar	Peaje	Gélido
---------------	--------------	---------------

1. ¿Cuánto cuesta el _____ que llevarás a la excursión?
2. ¿Cuánto crees que cuesta el _____ de esta autopista?
3. El paisaje parecía _____ por la nieve que había caído.
4. El paisaje parecía _____ porque no había mucha gente.
5. Ese barco va a _____ el océano Atlántico.
6. Ese barco va a _____ si no le hacemos una revisión.

C. Contesta cada pregunta con una oración. Utiliza la palabra en mayúscula. Tu respuesta debe demostrar que conoces el significado de la palabra. Fíjate en el modelo.

MODELO: ¿Crees que es adecuado **PACTAR** con tu pareja una distribución de las tareas domésticas?

*Sí, me parece muy práctico **pactar** quién va realizar cada trabajo de la casa porque así evitamos muchos problemas de convivencia.*

1. ¿Conoces algún camino por el que podamos ATAJAR ?
2. ¿Qué MACUTO vas a llevar a la excursión?
3. ¿No crees que Juan es un TEMERARIO conduciendo?

ANEXO 10. POSTEST DEL ESTUDIO DE LA COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA

Nombre y apellidos _____ Fecha _____

A. Escribe cada palabra al lado de la definición que le corresponda:

Zanganear	Piscolabis	Forofo
------------------	-------------------	---------------

1. _____ Producir o causar aburrimiento extremo o somnolencia.
2. _____ Algo que resulta pesado, molesto o aburrido.
3. _____ Que tiene disgusto, fastidio.
4. _____ Partidario entusiasmado de algo o de alguien, especialmente un equipo deportivo.
5. _____ Comida ligera que se hace a cualquier hora del día.
6. _____ Andar vagando de una parte a otra sin trabajar.

B. Escribe cada palabra en el hueco del ejemplo que le corresponda:

Amurmar	Tostón	Hastiado
----------------	---------------	-----------------

1. Si no pones una música más marchosa creo que me voy a _____.
2. El próximo fin de semana me voy a _____ por ahí, porque no trabajo.
3. ¿No te parece un _____ esta clase?
4. ¿No te parece un _____ ridículo para todos los que somos?
5. Creo que no hay nadie más _____ de tus manías que Juan.
6. Creo que no hay nadie más _____ del Madrid que Juan.

C. Contesta cada pregunta con una oración. Utiliza la palabra en mayúscula. Tu respuesta debe demostrar que conoces el significado de la palabra. Fíjate en el modelo.

MODELO: ¿Crees que es adecuado **PACTAR** con tu pareja una distribución de las tareas domésticas?

*Sí, me parece muy práctico **pactar** quién va realizar cada trabajo de la casa porque así evitamos muchos problemas de convivencia.*

1. ¿Te gusta cómo van a ENGALANAR las calles para Navidad?
2. ¿Has podido dormir con el JOLGORIO que tenían montado tus vecinos?
3. ¿No crees que el ritmo de la canción es poco PEGADIZO ?

ANEXO 11. EJEMPLO DE HOJA DE RESPUESTA DEL ESTUDIO DE DISPONIBILIDAD LÉXICA

1. Individuo: dimensión perceptiva y anímica		
1	14	27
2	15	28
3	16	29
4	17	30
5	18	31
6	19	32
7	20	33
8	21	34
9	22	35
10	23	36
11	24	37
12	25	38
13	26	39

ANEXO 12. PROYECCIONES DE LOS CENTROS DE INTERÉS DEL ESTUDIO DE DISPONIBILIDAD LÉXICA

<p>1. Individuo: dimensión perceptiva y anímica</p> <ul style="list-style-type: none">• Carácter y personalidad• Sentimientos y estados de ánimo• Sensaciones y percepciones físicas• Estados mentales• Modales y comportamiento• Valores personales• Suerte	<p>2. Individuo: dimensión física</p> <ul style="list-style-type: none">• Partes del cuerpo• Características físicas• Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo• Ciclo de la vida y reproducción
<p>3. Salud e higiene</p> <ul style="list-style-type: none">• Enfermedades• Heridas y traumatismos• Síntomas• Centros de asistencia sanitaria• Medicina y medicamentos• Estética	<p>4. Ocio</p> <ul style="list-style-type: none">• Tiempo libre y entretenimiento• Espectáculos y exposiciones• Deportes• Juegos
<p>5. Geografía y naturaleza</p> <ul style="list-style-type: none">• Universo y espacio• Espacios urbanos o rústicos• Clima y tiempo atmosférico• Fauna• Flora• Problemas medioambientales y desastres naturales	<p>6. Viajes, alojamiento y transportes</p> <ul style="list-style-type: none">• Viajes• Alojamiento• Sistema de transporte

ANEXO 13. TEXTO PARA LA ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN ESCRITA: “LA FIESTA”

La fiesta

Como los domingos no hay que trabajar, es un buen día para zanganear sobre todo si la noche del sábado duró el jolgorio hasta muy tarde. El problema de las fiestas hasta altas horas de la madrugada es que no se deja dormir al prójimo que quiere descansar después de un largo día de trabajo. No hablo de esos vecinos tiquismiquis que protestan por todo, sino de los que después de varias horas escuchando la música con el volumen a tope, pueden decir con toda la razón del mundo que están hastados de tanto ruido. Entiendo que tener que aguantar durante tantas horas la fiesta de otros sin poder descansar tiene que ser un tostón.

Recuerdo una fiesta en casa de unos amigos. Era ya muy tarde y parecía que la gente se estaba empezando a amuermar porque todos estaban sentados sin bailar. Para animar un poco el ambiente, se me ocurrió subir el volumen de la música al máximo, con la mala suerte de que el altavoz estaba dando señales de que iba a averiarse hasta que se rompió, y, en vez de sonar la música, empezó a oírse un ruido insoportable. A los pocos minutos, llamó a la puerta el vecino de abajo, acompañado de la policía, y hubo que terminar la fiesta. Nunca olvidaré el bochorno que pasé aquella noche, no solo porque por mi culpa nos quedamos sin fiesta, sino también por las fiestas que nos perdimos los siguientes fines de semana por la multa que tuvimos que pagar.

ANEXO 14. TEXTO PARA LA ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN ORAL: “UN DÍA EN EL FÚTBOL”

Un día en el fútbol

A mí me gusta mucho el fútbol. Desde siempre he sido un **forofo** de mi equipo. Nunca me pierdo un partido. Ni siquiera el día más **gélido** del invierno puede impedirme ir al estadio a ver a mi equipo. Ese día, meto en el **macuto** la bufanda para animar y un par de bocadillos para el **piscolabis** y me voy pronto al estadio porque me gusta ver el ambiente que hay. Y es que el club ha decidido que hay que **engalanar** las calles cercanas al estadio con las banderas del equipo para que la gente se anime a ir al partido. Además, no deja de sonar el himno del equipo, que se aprende muy rápido porque es muy **pegadizo**. Lo único que no me gusta es cuando la gente empieza a **denostar** al árbitro aunque haga bien su trabajo. Reconozco que los insultos de la gente me pueden llegar a **azorar** tanto que soy capaz de decirles que se callen. Quien se comporta así no es más que un **zoquete** que no entiende que los árbitros intentan hacer su trabajo lo mejor posible.

ANEXO 15. PLANTILLA DE RESPUESTA PARA LA ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN ESCRITA

COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre y apellidos _____

Fecha _____

Completa cada hueco con la palabra correspondiente de las siguientes columnas:

Verbos	Sustantivos	Adjetivos
Zanganear	Piscolabis	Forofo
Amuermar	Tostón	Hastiado
Engalanar	Jolgorio	Pegadizo
Averiarse	Macuto	Gélido
Denostar	Prójimo	Zoquete
Azorar	Bochorno	Tiquismiquis

La fiesta

Como los domingos no hay que trabajar, es un buen día para 1) _____ sobre todo si la noche del sábado duró el 2) _____ hasta muy tarde. El problema de las fiestas hasta altas horas de la madrugada es que no se deja dormir al 3) _____ que quiere descansar después de un largo día de trabajo. No hablo de esos vecinos 4) _____ que protestan por todo, sino de los que después de varias horas escuchando la música con el volumen a tope, pueden decir con toda la razón del mundo que están 5) _____ de tanto ruido. Entiendo que tener que aguantar durante tantas horas la fiesta de otros sin poder descansar tiene que ser un 6) _____.

Recuerdo una fiesta en casa de unos amigos. Era ya muy tarde y parecía que la gente se estaba empezando a 7) _____ porque todos estaban sentados sin bailar. Para animar un poco el ambiente, se me ocurrió subir el volumen de la música al máximo, con la mala suerte de que el altavoz estaba dando señales de que iba a 8) _____ hasta que se rompió, y, en vez de sonar la música, empezó a oírse un ruido insoportable. A los pocos minutos, llamó a la puerta el vecino de abajo, acompañado de la policía, y hubo que terminar la fiesta. Nunca olvidaré el 9) _____ que pasé aquella noche, no solo porque por mi culpa nos quedamos sin fiesta, sino también por las fiestas que nos perdimos los siguientes fines de semana por la multa que tuvimos que pagar.

ANEXO 16. PLANTILLA DE RESPUESTA PARA LA ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN ORAL

**Un día en el fútbol
(comprensión oral)**

Nombre y apellidos _____

Fecha _____

Vas a escuchar un relato al que le faltan nueve palabras. Completa cada celda con las palabras de las columnas de abajo.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	

Verbos	Sustantivos	Adjetivos
Zanganear	Piscolabis	Forofo
Amuermar	Tostón	Hastiado
Engalanar	Jolgorio	Pegadizo
Averiarse	Macuto	Gélido
Denostar	Prójimo	Zoquete
Azorar	Bochorno	Tiquismiquis

ANEXO 17. CAPTURA DE PANTALLA DE LA INTERFAZ DE *DISPOLEX*

DISPOLEX BANCO DE DATOS DE DISPONIBILIDAD LÉXICA

:: USUARIO: Javier Domínguez Pelegrín | Salir |

PROYECTO: LÉXICO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

:: GRUPOS DE ESTUDIO: 2 Añadir nuevo

· Centro: Facultad de Filosofía (Ljubljana) · Ubicación: Urbano · Tipo de Centro: Público Borrar

:: INFORMANTES: 443 Ira 1 >> Añadir nuevo

· Nivel Sociocultural: Nivel MedioBajo · Sexo: Mujer Añadir Fichero

Borrar

:: CENTROS DE INTERÉS: 23

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23

Individuo: dimensión perceptiva.

-- EXPRESIONES

Nº	Expresión	Vocablo	
1	amable	amable	Modificar
2	positivo	positivo	Modificar
3	negativo	negativo	Modificar
4	triste	triste	Modificar
5	dolor	dolor	Modificar
6	felicidad	felicidad	Modificar
7	ánimo	ánimo	Modificar
8	educación	educación	Modificar
9	comportarse	comportarse	Modificar Borrar
10	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Añadir Añadir Varias

ANEXO 18. PALABRAS DE LA PRUEBA DE DISPONIBILIDAD 1¹⁷⁸

Centro de interés 1. Individuo: dimensión física

	INF. 1	INF. 2	INF. 3	INF. 4	INF. 5	INF. 6	INF. 7	INF. 8	INF. 9	INF. 10	INF. 11	INF. 12	INF. 13	INF. 14
1.	mano	mano	caminar	mano	gordo	alto	mano	mano	mano	mano	cabeza	mano	cabeza	mano
2.	pierna	cabeza	cabeza	pierna	flaco	bajo	cara	atractivo	pierna	brazo	barriga	diente	mano	corazón
3.	hombro	cuello	pierna	cara	pelirrojo	cuello	brazo	sentado	saludar	dedo	pelo	cabeza	pierna	pierna
4.	ojo	pelo	cerebro	ojo	blanco	cabeza	cerebro	de pie	ver	pulgar	uña	pelo	fuerte	cabeza
5.	dedo	ojo	volar	boca	negro	dedo	ojo	chico	oír	rodilla	mano	dedo	delgado	higado
6.	guapo	boca	guapo	pelo	mano	mano	pelo	niño	romper	pierna	flequillo	bajo	flaco	estómago
7.	atractivo	nariz	feo	respirar	mano	pierna	diente	hijo	pensar	cuello	ojo	alto	ojo	cerebro
8.	pelirrojo	delgado	pelo	crecer	oreja	ojo	muerte	pelo	cerebro	cara	rubio	gordo	correr	uña
9.	moreno	gordo	ojo	desarrollar	nariz	cabello	nacer	ojo	corazón	ojo	moreno	delgado	senderismo	abdomen
10.	tobillo	bajo	correr	aprender	brazo	gordo	operación	negro	sentimiento	pestaña	entrenar	ojo	nadar	belleza
11.	izquierda	alto	nadar	grande	pierna	estómago	belleza	labio	bonito	ceja	deporte	labio	muerte	trastorno
12.	derecha	blanco	sonreír	pequeño	ojo	guapo	gordo	piel	guapo	frente	correr	nariz	nacer	obsesión
13.	nacer	negro		delgado	estómago	feo	pie	suave	vivir	pecho	andar	muerte	dedo	bulimia
14.	morir	correr		flaco	tórax		pierna	ascendente	nacer	puño	moverse	niñez	músculo	anorexia
15.	crecer	morir		gordo	labio		dedo	genética	morir	uña		infancia	hijo	yoga
16.		vivir		estómago	bebé		pupila	familia	enamorarse	gordo		adulthood	hereditario	meditación
17.		nacer		ceja	adolescente		corazón	pariente	enamorado	flaco			origen	deporte
18.		embarazada		pie				sobrino		guapo				sexo
19.		pie		vida				sofá		bello				ovario
20.				muerte				confortable		respiración				
21.								tumbado						

	INF. 15	INF. 16	INF. 17	INF. 18	INF. 19	INF. 20	INF. 21	INF. 22	INF. 23	INF. 24	INF. 25	INF. 26	INF. 27
1.	ojo	mano	mano	cabeza	mano	cabeza	cabeza	cabeza	mano	mano	cuero	ojo	nariz
2.	oreja	pie	cabeza	pierna	brazo	mano	brazo	hombro	cabeza	ojo	mano	pelo	ojo
3.	pelo	estómago	corazón	diente	abrazo	pie	pierna	labio	pierna	labio	estómago	pierna	oreja
4.	cuero	diente	alto	abrazo	piel	cuello	oreja	ojo	corazón	corazón	cabeza	mano	diente
5.	labio	labio	bajo	juventud	pierna	hombro	ojo	oreja	hombro	cerebro	pelo	juventud	boca
6.	delgado	sonrisa	bello	adulthood	ojo	cintura	pelo	gordo	alto	guapo	ojo	madurez	palma
7.	sentado	bonito	pelo	vejez	oreja	gordo	dedo	débil	bajo	delgado	labio	anciano	estómago
8.	de pie	gordo	negro	niño	alto	alto	cuello	muerte	arreglado	gordo	nariz	boca	gordo
9.	caminar	delgado	pelirrojo	viejo	bajo	bajo	músculo	nacimiento	guapo	levantarse	diente	dedo	pelo
10.	correr	bajo	pierna	nariz	grande	viejo	sentarse	alto	feo	tumbarse	pierna	infancia	débil
11.	deporte	alto	dedo	frente	pequeño	joven	de pie	bajo	andar	sentarse		infantil	vivir
12.	mano	feo		ojo	labio	niño	moverse	correr	correr	moverse		largo	morir
13.	tumbado	músculo		labio	nariz	adolescente	embarazada	andar	bailar	correr		corto	comer
14.	vejez	grasa			pelo	dedo	comer	dibujar	moverse	bailar		rizado	piel
15.	juventud	piel			cabello	adolescencia	beber	diente	agujetas	tocar		diente	dedo
16.		hambre			dedo	vejez	bailar	frente		nacer			alto
17.		bebé			bigote	bello	uña			morir			bajo
18.		madre			uña	feo	boca			vivir			
19.					sonrisa		lengua			respirar			
20.					gafas					disfrutar			

¹⁷⁸ Las palabras en color rojo solo han sido utilizadas por la informante correspondiente. Este dato se ha tenido en cuenta para calcular el índice de originalidad léxica.

Centro de interés 2. Individuo: dimensión perceptiva

	INF. 1	INF. 2	INF. 3	INF. 4	INF. 5	INF. 6	INF. 7	INF. 8	INF. 9	INF. 10	INF. 11	INF. 12	INF. 13	INF. 14
1.	amable	terco	emoción	alegre	bipolar	feliz	alegre	psique	persona	bueno	brusco	tímido	amable	amor
2.	positivo	perezoso	honestidad	sonrisa	feliz	terco	paciente	valor	corazón	malo	amable	alegre	tímido	esquizofrenia
3.	negativo	inútil	amistad	valiente	alegre	enfadado	ruidoso	coraje	mente	amable	bueno	fuerte	nervioso	moral
4.	triste	alto	alegría	cobarde	enamorado	perezoso	cansado	amigo	valoración	haragán	sensato	triste	psicológico	actitud
5.	dolor	delgado	aceptación	tristeza	educado	trabajador	tranquilo	fortaleza	suerte	tierno	austero	animado	dolor	amabilidad
6.	felicidad	bajo	amigo	grande	hipócrita	alegre	feliz	tristeza	feliz	acogedor	minucioso	entusiástico	felicidad	psicología
7.	ánimo	calvo		ilusionado	bueno	triste	trabajador	vergüenza	triste	seductor	arreglado	positivo		cerebro
8.	educación	triste		serio	loco		enamorado	miedo	furioso	rabia	aplicado	amigo		sentir
9.	comportarse	feliz		responsabilidad	listo		decepcionado	cordial	alegre	enfadado	amor	familia		amar
10.		enamorado		disfrutar	inteligente		concentrado	saludo	abierto	enojado	suerte	educación		comportarse
11.		cansado		crecimiento			triste	bienestar			feliz			
12.		serio		conseguir			gordo	timidez			religión			
13.		burlador		cambiar			flaco	abierto			formación			
14.							grande	destino						
15.							pequeño							
16.							bajo							

	INF. 15	INF. 16	INF. 17	INF. 18	INF. 19	INF. 20	INF. 21	INF. 22	INF. 23	INF. 24	INF. 25	INF. 26	INF. 27
1.	pesimista	sueño	alegre	divertido	tímido	tímido	pesado	simpático	amable	emoción	tímido	amor	carácter
2.	optimista	tímido	pijo	introvertido	feliz	alegre	relajado	tímido	amoroso	relación	bueno	libertad	tímido
3.	juerguista	perezoso	alto	grosero	confiado	gracioso	feliz	orgulloso	feliz	gente	mejor	timidez	personalidad
4.	amor	delgado	bajo	alegre	solidaridad	introvertido	deprimido	cercano	enojado	familia	amable	extravertido	trabajador
5.	feliz	sensible	loco	triste	amor	extravertido	alegre	abierto	impulsivo	amigo	misterioso	compasión	suerte
6.	estar bien	amable		furioso	amistad	amor	contento	feliz	maleducado	amor	joven	personalidad	vago
7.	estar mal			enamorado	confianza	ira	frustrado	triste	modesto	sueño	adulto	triste	valor
8.	salud			celoso	divertido	alegría	desanimado	hambriento		corazón	gordo	feliz	hablador
9.	amigo			guapo	abierto	abierto		respeto			mal	aburrido	sentimiento
10.	familia			gordo	dicharachero	cansancio		honestidad			humor	bueno	ánimo
11.	sonreír			feo				honesto				humor	
12.	comportarse			atractivo				quieto				felicidad	
13.	platicar			neurótico				inquieto				madurez	
14.	música											apertura	

Centro de interés 3. Salud e higiene

	INF. 1	INF. 2	INF. 3	INF. 4	INF. 5	INF. 6	INF. 7	INF. 8	INF. 9	INF. 10	INF. 11	INF. 12	INF. 13	INF. 14
1.	dolor	sida	resfriado	resfriado	doler	antibiótico	verdura	hospital	dolor	tos	receta	fiebre	hospital	medicina
2.	enfermedad	romper	hospital	tos	temperatura	fiebre	fruta	sangre	cabeza	doler	farmacia	frío	doctor	hospital
3.	hospital	tobillo	dolor	médico	fiebre	dolor	carne	herida	espalda	aspirina	hospital	vómito	fiebre	paramédico
4.	doctor	temperatura	cabeza	hospital	gripe	doctor	dolor	cabeza	estómago	hospital	pastilla	malaria	fractura	tirita
5.	rotura	infección	doctor	nervio	cólico	enfermero	cáncer	dolor	sangre	toser	dolor	dolor	cáncer	camilla
6.	pastilla		medicina	accidente	cólera	ambulancia	té	paramédico	cicatriz	vomitarse	cabeza	doctor	psiquiátrico	adicción
7.	crema		cirugía	ayuda	pomada	hospital	hospital	píldora	cirugía plástica	vómito	médico	enfermero	cansancio	trastorno
8.	operación		hospitalizado	frío	pastilla	pastilla	doctor	cama	belleza	marearse	enfermero	medicamento	desmayarse	fiebre
9.	quirófano		enfermero	comer	doctor		médico	parapléjico		dormir	ATS	hospital	belleza	dolor
10.	recuperación		ejercicio	cama			enfermero	muerte		psicosomático	diarrea		operación	sufrimiento
11.	recuperarse		comida	té			baño	cáncer		tirita			cirujano	cura
12.	rehabilitación		movimiento	comida			lavarse	baño						vida
13.			deporte	pastilla			ducharse	diente						muerte
14.			cama	jarabe			tomar	ducha						belleza
15.							medicina	calor						autoestima
16.								frío						
17.								aspecto						

	INF. 15	INF. 16	INF. 17	INF. 18	INF. 19	INF. 20	INF. 21	INF. 22	INF. 23	INF. 24	INF. 25	INF. 26	INF. 27
1.	doctor	limpieza	cáncer	cáncer	frío	doctor	sida	gripe	cáncer	fiebre	hospital	médico	gripe
2.	dolor	dolor	bulimia	quemadura	calor	enfermero	fiebre	alergia	angina	náusea	médico	hospital	roto
3.	cabeza	cabeza	anorexia	cicatriz	fiebre	paciente	virus	tos	dolor	dolor	muerte	fiebre	aspirina
4.	diente	garganta	bronquitis	resfriado	estornudar	enfermedad	tos	fiebre	cabeza	sentirse mal	borracho	dolor	pomada
5.	accidente	trauma	fiebre	fiebre	cansancio	tos	vomitarse	hospital	estómago	piel	fumar	urgencia	dolor
6.	baño	doctor	dolor	tos	temperatura	fiebre	meningitis	centro de salud	hospital	rojo	medicamento	clínica	cabeza
7.	ducharse	clínica	cabeza	pastilla	cama	hospital	pastilla	aspirina	té	medicamento	dolor	sida	pastilla
8.	maquillarse	institución	corazón	cápsula	té	ayuda	doctor	medicamento	agua	bálsamo	cama	vitamina	cáncer
9.	vestirse	operación			disparo	médico	ambulancia	estrés	cama	crema	baño		
10.	arreglarse	dentista			herida	medicina	enfermero	dolor	paz	hospital			
11.	medicina	píldora			pierna	cáncer	operación	cabeza	dormir	centro de salud			
12.	pastilla	psicólogo			aspirina	doler		espalda	pastilla	médico			
13.	sentirse mal	pediatra											
14.	hospital	ginecólogo											
15.	enfermero												

Centro de interés 4. Ocio

	INF. 1	INF. 2	INF. 3	INF. 4	INF. 5	INF. 6	INF. 7	INF. 8	INF. 9	INF. 10	INF. 11	INF. 12	INF. 13	INF. 14
1.	jugar	leer	socializar	baloncesto	fútbol	fútbol	deporte	divertido	pasear	ajedrez	baile	bailar	correr	baloncesto
2.	fútbol	salir	correr	tenis	libro	cine	fútbol	baile	escuchar	senderismo	fiesta	correr	senderismo	película
3.	baloncesto	amigo	natación	bailar	kárate	teatro	scout	amigo	música	montaña	tiempo libre	nadar	fútbol	libro
4.	partido	cine	galería	correr	nadar	museo	vida sana	fiesta	cantar	mar	tienda	piscina	escalar	teatro
5.	estadio	voleibol	museo	patinar	correr	exposición	entrenar	toro	salir	arena	supermercado	música	natación	actuación
6.	sala	natación	cine	esquiar	paseo	natación	campeón	lotería	amigo	descanso	naturaleza	amigo	carta	felicidad
7.	pintura	copa del mundo	amigo	nadar	bicicleta	senderismo	pelota	azar	leer	patinar	fútbol	libro	kárate	socialización
8.	arte	juegos olímpicos	hobby	participar	balonvolea	música	sol	relajarse	esquiar	baloncesto	baloncesto	baloncesto	salir	fiesta
9.	artista	entrenar	conversación	jugar	ordenador	concierto	naturaleza	museo	nadar	correr	fútbol	festejar	concierto	concierto
10.	museo	fútbol	reírse	balón	televisión	teatro	deporte	teatro	correr	bailar	hablar	leer	viajar	viajar
11.	galería		cabalgar	patio	amigo	drama	cine	concierto	abdominal	música	charlar	aeróbic	cultura	cultura
12.	excursión		pintar	piscina	cine	comedia	socializar	trabajar	ciclismo	leer	reírse		descansar	descansar
13.	teatro		dibujar	coro	viaje	reírse	charlar	caminar	kárate	libro			jugar	jugar
14.	actor		pasear	catequesis		relajarse	café	yoga	voleibol	cine			practicar	practicar
15.	escritor			yudo		disfrutar	arte	pilates	baloncesto	película			leer	leer
16.				cantar		montaña	museo	Scrabble		televisión				pensar
17.				piano		caminar	fotografía			periódico				meditar
18.				descansar		televisión	pelota							café
19.				fútbol										bar

	INF. 15	INF. 16	INF. 17	INF. 18	INF. 19	INF. 20	INF. 21	INF. 22	INF. 23	INF. 24	INF. 25	INF. 26	INF. 27
1.	amigo	deporte	pasear	fútbol	música	fiesta	leer	bailar	leer	sol	guitarra	museo	fútbol
2.	club	gimnasio	televisión	correr	baile	cine	película	correr	cocinar	disfrutar	piano	fútbol	voleibol
3.	divertirse	correr	cine	perro	fútbol	libro	jugar	jugar	guitarra	scout	escuela	baloncesto	nadar
4.	música	relajarse	correr	nadar	baloncesto	fútbol	teatro	fútbol	piano	naturaleza	música	clase	dormir
5.	guitarra	leer	gimnasia	carta	balonmano	baloncesto	deporte	balonmano	hermano	paseo	deporte	baile	leer
6.	bailar	libro		póquer	nadar	baile	vacaciones	baloncesto	parque	perro	fútbol	partido	televisión
7.	tomar	amigo		concierto	televisión	teatro	cine	tenis	kárate	correr	tiempo libre	bingo	concierto
8.	cerveza	divertirse		escondite	carrera	compra	restaurante	golf	deporte	amigo	feliz	tenis	tenis
9.	madrugada	sentir		baloncesto	toro	playa	museo	andar	familia	balonvolea	telenovela	pádel	baloncesto
10.	reposar	disfrutar		tenis	fiesta	nadar	relajarse	entrenamiento	cena	baloncesto	película	teatro	salir
11.	sol	verano		cantar	amigo	descansar	reírse	copa del mundo	paseo	fútbol	leer	cine	bicicleta
12.	playa	mar		bailar	leer	divertirse	sol	copa de Europa	amigo	pilates	libro	muestra	golf
13.	bicicleta	playa		beber	libro	película	televisión	televisión	escondite	nadar		arte	
14.	verano	nadar		festejar	peluche	museo		escuchar	cantar	tenis		parque	
15.	buen tiempo					fotografía		música	bailar	senderismo		musical	
16.						ciclismo			fiesta	bicicleta			
17.									televisión	patinar			
18.										música			
19.										cantar			

Centro de interés 5. Geografía y naturaleza

	INF. 1	INF. 2	INF. 3	INF. 4	INF. 5	INF. 6	INF. 7	INF. 8	INF. 9	INF. 10	INF. 11	INF. 12	INF. 13	INF. 14
1.	planeta	clima	ciudad	planeta	río	sol	montaña	estrella	estrella	flor	animal	país	planeta	estrella
2.	cometa	mediterráneo	pueblo	tierra	montaña	nieve	tierra	tierra	infinidad	montaña	flor	bosque	ciudad	protección
3.	astronauta	continental	verano	parque	bosque	nube	planeta	sol	maravilloso	río	cauce	atmósfera	campo	ecosistema
4.	expedición	zorro	sabana	casa	desierto	gato	río	tráfico	mediterráneo	mar	caudal	aire	animal	proteger
5.	ciudad	ardilla	animal	iglesia	mar	perro	andar	lluvia	oceánico	mediterráneo	lluvia	nube	mascota	fundación
6.	urbanismo	flor	planta	supermercado	rosa	gallina	animal	flor	árbol	océano	seco	estrella	planta	actuar
7.	población	basura	flor	estación	árbol	pez	árbol	agua	verde	granja	desastre	tierra	bosque	animal
8.	mediterráneo	calentamiento	árbol	lluvia	marea negra	toro	vivir	mar	tranquilidad	ciudad	nocivo	océano	flor	flor
9.	animal	medioambiental	invierno	planta	polución	vaca	relajarse	lago	pensar	bosque	clima	animal	fuego	planta
10.	parque	animal	centro comercial	clima	llover	rosa	gato	río	flor	pasto	continental	árbol	lluvia	tierra
11.	inundación	América Latina	transporte	llover	tropical	pájaro	pescador	calentamiento	animal	piedra	oso	flor	oceánico	infinito
12.	terremoto	elefante	autobús	calor	oceánico	tormenta	tigre	calor	inconsciencia	roca	gato	pueblo	ecuatorial	noche
13.	lluvia	león	coche	energía	primavera	viento	cocodrilo	frío		ozono	perro		calle	astronauta
14.		tigre	bicicleta	conservar	invierno		elefante	edificio		subida del	vaca		polución	planeta
15.			primavera	plantar	verano		paz	casa		nivel del mar	toro		río	ecología
16.			calor	regar	otoño		viajar	Antártida			buyey		extinción	importante
17.			frío				cielo	ciencia						involucrarse
18.							nube	árbol						sol
19.							sol	investigación						calor
20.							calor							verano
21.							frío							ciudad
22.							helado							
23.							té							
24.							parque							

	INF. 15	INF. 16	INF. 17	INF. 18	INF. 19	INF. 20	INF. 21	INF. 22	INF. 23	INF. 24	INF. 25	INF. 26	INF. 27
1.	madre naturaleza	tierra	ciudad	estrella	planeta	paisaje	estrella	bosque	valle	sol	medioambiente	sierra	montaña
2.	agua	África	parque	planeta	estrella	flor	planeta	prado	río	lluvia	mediterráneo	montaña	mar
3.	caminar	América	museo	calle	estrella fugaz	río	mar	montaña	campo	nube	atlántico	cordillera	océano
4.	bosque	Eslovenia	clima	ciudad	estrecho	lago	río	campo	clima	niebla	bético	Río	lluvia
5.	árbol	Balcanes	tropical	castillo	río	mar	lago	playa	mediterráneo	nieve	río	animal	sol
6.	playa	atmosférico	mediterráneo	caliente	mar	montaña	montaña	mar	tropical	bosque	Guadalquivir	clima	mediterráneo
7.	sol	país	subtropical	verano	tierra	playa	hierba	río	sol	planta	sol	calor	río
8.	energía	extranjero	montaña	invierno	Venus	sol	selva	sol	lluvia	mar	tierra	ciudad	
9.	conexión	Alemania	oceánico	primavera		lluvia	luna	lluvia	rosa	arena	árbol	mar	
10.	aire	océano	animal	otoño		nieve	frío	árbol	medioambiente	animal	parque	océano	
11.				sabana		senderismo	lluvia	flor		oso	feliz	cuesta	
12.		frontera		bosque		animal	nieve	animal		lobo	deporte	casa rural	
13.		subtropical		desierto		parque	nube	ciudad		perro	escuela	metrópoli	
14.		oceánico		piedra		árbol	parque	aldea		pájaro	asignatura		
15.		climático		norte			árbol	huracán		sequía			
16.				hielo			viento			calentamiento			
17.				calentamiento			oso						
18.				desecho									
19.				reciclaje									

Centro de interés 6. Viajes, alojamiento y transportes

	INF. 1	INF. 2	INF. 3	INF. 4	INF. 5	INF. 6	INF. 7	INF. 8	INF. 9	INF. 10	INF. 11	INF. 12	INF. 13	INF. 14
1.	volar	tren	hotel	España	albergue	tren	viajar	felicidad	mundo	alquilar	hotel	apartamento	coche	España
2.	aeropuerto	autobús	aeropuerto	metro	hotel	autobús	disfrutar	autobús	España	autobús	azafato	casa	tren	México
3.	maleta	coche	vuelo	estación	avión	automóvil	conocer	hotel	español	Hostal	avión	viajar	albergue	viajar
4.	sol	carretera	España	autobús	coche	bicicleta	cultura	parque	inglés	pensión	piloto	vacaciones	hotel	felicidad
5.	puerta de embarque	motel	Barcelona	renfe	bicicleta	avión	avión	barco	hotel	barco	autobús	ciudad	motel	apartamento
6.	alojarse	hotel	coche	avión	tren	hotel	barco	chiringuito	campamento	coche	aterrizar	mar	agencia	avión
7.	piso	billete	a pie	llorar	maleta	apartamento	ferri	cama	a pie	avión	despegar	naturaleza	maleta	bote
8.	hotel	avión	paseo	despedirse	estrés	barco	coche	dormir	avión	turista	coche	montaña	avión	Ecuador
9.	camping	surf	avión	conocer	libro	nave	autobús	avión	tren	bicicleta	tren	avión	vuelo	América
10.	coche	barco	billete	comer	ropa	excursión	tren	excitación	bicicleta	a pie	metro	tren	salida	cultura
11.	taxi	campo	dinero	pasear	mar	monumento	carretera	aventura	autovía	conductor	coche	bicicleta	explorar	
12.	autobús		comunicación	playa	playa	playa	autopista	experiencia	autopista	taxi	bicicleta	turista	conocer	
13.	conducir		equipaje	palmera	sol	montaña	familia	conocimiento	carretera	llevar	hotel	verano	mentalidad	
14.	caminar		maleta	nadar	cama		amigo	conocer	pista	bicicleta	barco	andar	coche	
15.			recuerdo	libro	dinero		sangría	mundo	aterrizar	motocicleta		museo	autoestop	
16.			cámara	disfrutar			calor	amplio				extranjero	vivir	
17.			disfrutar	playa			vacaciones	destino				mar	disfrutar	
18.				ciudad			dinero	despegar				ciudad	tienda	
19.				museo			fotografía	marcharse					playa	
20.				parque			tomar						verano	
21.				piso			beber						nieve	
22.				hostal			comer						esquiar	
23.							gastronomía						nadar	
24.							recordar						ir	
25.							reservar							

	INF. 15	INF. 16	INF. 17	INF. 18	INF. 19	INF. 20	INF. 21	INF. 22	INF. 23	INF. 24	INF. 25	INF. 26	INF. 27
1.	maleta	tren	mar	coche	viajero	coche	coche	avión	avión	avión	España	avión	tren
2.	aeropuerto	España	hotel	bicicleta	mar	avión	tren	tren	coche	coche	Valencia	tren	coche
3.	azafato	extranjero	bungalow	motocicleta	playa	autobús	bicicleta	autobús	tren	tren	mundo	aeropuerto	autobús
4.	dinero	hotel	avión	tren	sol	tren	mar	automóvil	gafas de sol	ir	dinero	coche	bicicleta
5.	divertirse	playa	tren	avión	calor	barco	apartamento	bicicleta	teléfono	a pie	hotel	agencia	motocicleta
6.	tren	restaurante	autobús	isla	maleta	hotel	barco	hotel	mar	barco	casa	renfe	avión
7.	coche	café	montaña	montaña	compañía	apartamento	camping	hostal	ciudad	amigo	avión	hotel	extranjero
8.	preparativo	nudista	hotel	fiesta	turismo	avión	apartamento	apartamento	hotel	cultura	autobús	apartamento	
9.	hotel	relajarse	apartamento	amigo	turista	estación	billete	motel	hotel	coche	coche	taquilla	
10.	surf	campo	apartamento	compra	aeropuerto	parada	dinero	apartamento	hostal	niebla	hostal	pasaporte	
11.	solo	automóvil	helicóptero	Ropa	hostal	aeropuerto	gente	surf	apartamento	Estados Unidos	apartamento	visado	
12.	acompañado	carretera	mar	comida	embarcación	azafato	extranjero	extranjero	extranjero	Europa	mar	azafato	
13.	sonreír	duración		cine	petróleo	piloto	playa	lengua	fiesta	Eslovenia	jet lag	jet lag	
14.	calor	libertad		barco	asiento	maleta			sonrisa	mar	vacaciones	vacaciones	
15.		canción		hotel					alegría	vacaciones	Barcelona	autobús	
16.				campo					España	Barcelona	autobús		
17.				casa					Portugal	Croacia			
18.				hostal					comida	nuevo mundo			
19.				anfitrión					gente	cultura			
20.									disfrutar				
21.									verano				
22.									vacaciones				

ANEXO 19. PALABRAS DE LA PRUEBA DE DISPONIBILIDAD 2¹⁷⁹

Centro de interés 1. Individuo: dimensión física

	INF. 1	INF. 2	INF. 3	INF. 4	INF. 5	INF. 6	INF. 7	INF. 8	INF. 9	INF. 10	INF. 11	INF. 12	INF. 13	INF. 14
1.	mano	mano	pierna	mano	gordo	cabeza	ojo	musculoso	cabeza	flaco	barriga	mano	cabeza	moreno
2.	dedo	corazón	cabeza	cabeza	alto	pierna	cuerpo	correr	mano	gordo	pie	cabeza	muerte	alto
3.	pierna	estómago	altura	dedo	pequeño	dedo	columna vertebral	andar	pierna	regordete	oreja	diente	tocar	guapo
4.	ojo	pie	caminar	respirar	adolescente	mano	dedo	tumbarse	cantar	pelirrojo	cabeza	ojo	flaco	trasero
5.	boca	pelo	paseo	morir	joven	ojo	pierna	gordo	hablar	rubio	cerebro	oreja	diferencia	pierna
6.	piel	labio	natación	vivir	viejo	moreno	boca	flaco	nacer	hecho un pincel	mano	nariz	nacimiento	labio
7.	nariz	dedo	niñez	hablar	flaco	guapo	labio	lindo	vivir	lindo	dedo	pierna	entierro	boca
8.	hombro	calvo	infancia	llorar		alto	nariz	guapo	morir	guapo	bonito	dedo	físico	ojo
9.	tobillo	corto	vejez	grande		bajo	nacer	feo			feo	espalda	zanganear	estirado
10.	pelo	gafas	adulto	pequeño			morir	alto			guapo	gordo		parado
11.	sentarse	caminar	niño	delgado			muerte	pequeño			alto	delgado		caminar
12.	levantarse	bailar	salud	flaco			médico				bajo	alto		correr
13.	morir	sentarse	dormir	gordo			enfermedad				simpático	bajo		deporte
14.	nacer		correr	crecimiento			enfermero				deporte	muerte		jugar
15.	crecer		mano	envejecer			color				correr	niñez		actuar
16.	envejecer			joven			pelo				nadar	infancia		sexo
17.	joven			nacer			largo				zanganear	adultez		nacer
18.	vejez						corto							dar a luz
19.							rubio							nacimiento
20.							ser							periodo menstrual
21.							estar							

	INF. 15	INF. 16	INF. 17	INF. 18	INF. 19	INF. 20	INF. 21	INF. 22	INF. 23	INF. 24	INF. 25	INF. 26	INF. 27
1.	ojo	dedo	cabeza	cabeza	mano	cabeza	alto	cabeza	grande	cabeza	mano	delgado	piel
2.	labio	ojo	mano	pierna	mano	pelvis	ojo	bajo	labio	cabeza	pierna	alto	cabeza
3.	pierna	cabeza	pierna	mano	brazo	pie	cabeza	ojo	mano	ojo	cuerpo	gordo	diente
4.	mano	pierna	dedo	alto	palma	mano	brazo	oreja	dedo	oreja	cabeza	ojo	dedo
5.	ser	pie	boca	pequeño	dedo	rodilla	pierna	alto	pierna	pierna	ojo	pierna	palma
6.	feo	corazón	delgado	sentarse	trasero	cuerpo	dedo	bajo	correr	brazo	nariz	garganta	abrazo
7.	bello	deporte	bajo	levantarse	pierna	bajo	pelo	gordo	caminar	pelo	labio	nariz	nariz
8.	delgado	fitness	alto	muerte	boca	alto	ojo	deportivo	bebé	delgado	frente	pelo	labio
9.	relación sexual	correr	correr	nacimiento	diente	gordo	cara	madre	padre	gordo	mano	mano	ojo
10.	hijo	nadar		acostarse	ojo	hombro	boca	padre	juego	guapo	estómago	juventud	alto
11.	reproducción	sexo			oreja	culo	frente	hijo		bonito	fuerte	madurez	bajo
12.	responsabilidad	género			uña	dedo	uña	muerte		feo	pelo	bajo	delgado
13.	muerte	niño			alto	sentarse	nariz	andar		sentarse		muela	fuerte
14.	gozar	bebé			bajo			bailar		levantarse		discapacidad	débil
15.	vida	anciano			gordo			correr		tumbarse		oreja	gordo
16.								pierna		moverse		boca	estómago
17.								brazo		correr		diente	
18.								rodilla		nadar		correr	
19.								dedo		deporte		caminar	
20.										practicar			
21.										nacimiento			
22.										muerto			
23.										vida			
24.										vivir			
25.										nacer			
26.										morir			

¹⁷⁹ Las palabras en color rojo solo han sido utilizadas por la informante correspondiente. Este dato se ha tenido en cuenta para calcular el índice de originalidad léxica.

Centro de interés 2. Individuo: dimensión perceptiva

	INF. 1	INF. 2	INF. 3	INF. 4	INF. 5	INF. 6	INF. 7	INF. 8	INF. 9	INF. 10	INF. 11	INF. 12	INF. 13	INF. 14
1.	agradable	perezoso	mente	tristeza	feliz	feliz	alegría	halagar	forofo	feliz	sensato	tímido	metomentodo	colérico
2.	tiquismiquis	tostón	cabeza	alegría	tiquismiquis	tiquismiquis	fastidio	vergonzoso	alegre	triste	austero	feliz	tiquismiquis	pesado
3.	hastiado	forofo	cerebro	tamaño	bochorno	enojado	hastiado	músculo	feliz	agobiado	vago	pesado	carácter	cabezota
4.	metomentodo	raro	razón	feliz	tranquilo	triste	tostón	amor	triste	amuermar	vaguedad	animado	psicología	amable
5.		amor	corazón	molesto	amor	enamorado	zalamero	cariño	felicidad	aburrido	tonto	aburrido	felicidad	vago
6.		soltería	emoción	sonreír	zumbado	amor	forofo	humor	capacidad	dolor	inteligente	contento	pesado	trabajador
7.		odiar	sentimiento	fuerza			ganador	tímido	examen	agotado	suerte	concentrado	tocar	feliz
8.		echar de menos	alegría	ánimo			gordo	felicidad		rabia	dinero		vergüenza	enamorado
9.		fastidiar	tristeza	deseo			viejo	emoción		enfado	salud		cerebro	simpático
10.		ver	frustración	tranquilidad			joven	forofo		zalamero	amor			abierto
11.		oír	persona	paz			bajo	maleducado			felicidad			liberal
12.			gestión				alto	fastidiar			tristeza			democrático
13.							fuerte				amargura			inteligente
14.							ojo							enojado
15.							azul							
16.							grande							
17.							labio							
18.							mano							
19.							corazón							
20.							brazo							
21.							cabeza							
22.							pierna							
23.							pie							
24.							diente							

	INF. 15	INF. 16	INF. 17	INF. 18	INF. 19	INF. 20	INF. 21	INF. 22	INF. 23	INF. 24	INF. 25	INF. 26	INF. 27
1.	responsable	yo	tostón	divertido	feliz	alegre	feliz	suerte	forofo	emoción	agradable	felicidad	trabajador
2.	maduro	él	tranquilo	aburrido	terco	gracioso	triste	feliz	tiquismiquis	tristeza	ánimo	timidez	vago
3.	pensar	ella	amor	alegre	necio	amor	enojado	triste	amor	alegría	chico	extrovertido	amable
4.	salud	solo	fastidio	amable	malo	aburrido	vago	aburrido	felicidad	tiquismiquis	amor	zumbado	simpático
5.	amistad	abandonado	vivo	tostón	amor	hastiado	deprimido	interesado	vergüenza	sentimiento	fuerte	libertad	antipático
6.	relación	educado	tiquismiquis	amor	amistad	pesado	rico	respetado	amistad	amor	luchar	malo	narcisista
7.	confianza	tímido		celo	familia	alegría	pobre	simpático	cansado	salud	egoísta	suerte	feliz
8.	optimista	bueno		deprimido	triste	amistad	estrafalario	desengañado	preocupado	amistad	sincero	fe	triste
9.	sentirse	malo		contento	furioso	ira	tiquismiquis	alto	nervioso	familia	enfadado	triste	enojado
10.	bien	suerte		alto	alegre	valor		bajo		relación	permanecer	cansado	amor
11.	independiente	valorado		guapo	divertido	amable		gordo		cerebro		maduro	celoso
12.				gordo	confiado	apacible		entusiasta		pensamiento		introvertido	alto
13.				flaco	mentiroso					estrafalario		bueno	bajo
14.				loco	traidor					angustia		valor	
15.				educado	secreto					sonrisa		igualdad	
16.				salvaje	envidia								

Centro de interés 3. Salud e higiene

	INF. 1	INF. 2	INF. 3	INF. 4	INF. 5	INF. 6	INF. 7	INF. 8	INF. 9	INF. 10	INF. 11	INF. 12	INF. 13	INF. 14
1.	sano	hospital	dolor	tos	dolor	dolor	médico	sangre	sangre	neumonía	pastilla	fiebre	hospital	tirita
2.	enfermo	centro de salud	medicamento	médico	cabeza	gripe	hospital	hospital	dolor	fiebre	hospital	vómito	médico	dolor
3.	pastilla	fiebre	ejercicio	jarabe	temperatura	hospital	dolor	ambulancia	cabeza	hospital	médico	malestar	farmacia	barriga
4.	cirujano	Sentirse mal	médico	hospital	estómago	analgésico	estómago	descanso	náusea	aspirina	ATS	dolor	dolor	ibuprofeno
5.	operación	romper	paciente	corte	garganta	antibiótico	psicoterapeuta	muerte	baño	dolor	enfermero	médico	belleza	aspirina
6.	doctor	tobillo	fruta	herida	pastilla		fisioterapeuta	gélido	doctor	cabeza	dolor	enfermero	cuerpo	quemadura
7.	rehabilitación		comida	pastilla	pomada		lavarse	tos	enfermero	garganta	cabeza	malaria	psicólogo	dañar
8.	hospital		deporte	té	hospital		diente	pañuelo	cirugía plástica	pastilla	gripe	hospital	ayuda	doler
9.	dolor		agua	limón	fiebre		manzana	psicología		pie	quirófano	farmacia		cortarse
10.			sangre	miel			verdura			hinchado	cirujano			caer
11.			hospital	dolor										enfermar
12.			gimnasio	cabeza										cáncer
13.			correr											infarto
14.			centro de salud											anorexia
15.														depresión
16.														sanar
17.														aliviar
18.														alivio
19.														hospital
20.														centro de salud

	INF. 15	INF. 16	INF. 17	INF. 18	INF. 19	INF. 20	INF. 21	INF. 22	INF. 23	INF. 24	INF. 25	INF. 26	INF. 27
1.	sano	dolor	cáncer	tos	parálisis	médico	sida	dolor	dolor	médico	cáncer	discapacidad	cáncer
2.	enfermo	cabeza	dolor	diarrea	lavarse	ayuda	doctor	cabeza	cabeza	hospital	enfermedad	físico	dolor
3.	accidente	píldora	cabeza	cáncer	cerebro	tos	ambulancia	fiebre	cansado	centro de salud	muerto	mental	cabeza
4.	dolor	roto	infarto	cicatriz	herida	fiebre	moco	tos	nervioso	fiebre	médico	dolor	roto
5.	medicina	sano	corazón	quemadura	sangre	hospital	tos	náusea	agua	doler	sanitario	infección	garganta
6.	doctor	enfermo	fiebre	dolor	lesión	cirujano	fiebre	estrés	hospital	dolor	sida	hospital	hierba
7.	hospital	cirujano		cabeza	cabeza	doler	hospital	analgésico	rehabilitación	náusea	mano	médico	aspirina
8.	cabeza	clínica		pastilla	caminar		bacteria	zumos	médico	piel	agua	enfermero	
9.		sangre		jarabe	correr		virus	vitamina		rojo	baño	seguridad	
10.		hueso		gota	aspirina			herida		sangre		herida	
11.		veneno		parche	pastilla			hospital		medicina		centro para ancianos	
12.		vena			bello					sentirse mal			
13.					cirugía					cerebro			
14.													

Centro de interés 4. Ocio

	INF. 1	INF. 2	INF. 3	INF. 4	INF. 5	INF. 6	INF. 7	INF. 8	INF. 9	INF. 10	INF. 11	INF. 12	INF. 13	INF. 14
1.	forofo	leer	arte	forofo	fútbol	música	fútbol	correr	leer	baloncesto	deporte	fiesta	juerga	baloncesto
2.	fútbol	ir	museo	fútbol	libro	concierto	fútbol americano	bailar	deportivo	fútbol	fútbol	amigo	fiesta	fútbol
3.	estadio	amigo	galería	baile	televisión	cine	golf	cine	música	voleibol	baloncesto	leer	partido	danza
4.	jugar	cantar	amigo	ir	baloncesto	teatro	nadar	amigo	salir	tenis	forofo	correr	ganar	surf
5.	bufanda	ver	corrida	correr	balonvolea	fútbol	cantar	fiesta	embellecer	montañismo	chismorrear	bailar	museo	parkour
6.	museo	televisión	música	pintura		natación	música	jolgorio	galería	senderismo	cine	comer	amigo	natación
7.	arte	jugar	deporte	arte		juegos olímpicos	tocar	ruido	museo	mochila	película	piscolabis	salir	teatro
8.	pintura	fútbol	relajación	cine		museo	guitarra	carta	correr	macuto	amigo	concierto	engalanar	actuar
9.		voleibol	dormir	teatro		baile	leer	andar	caminar	correr	tiempo libre	música	convivir	leer
10.		baloncesto	descanso	entrada			disfrutar	divertirse	scrabble	patinar	pasear	fútbol		película
11.		balonmano		quedar			libro	arte		esquiar	bosque	baloncesto		música
12.		nadar		amigo			amigo	salir		nadar	tenis			libro
13.		organizar		libertad			café	bebida			fiesta			escondite
14.		fiesta					alcohol	parque			entretenimiento			pistolero
15.		museo					divertido	estanco			compra			cine
16.							fiesta							partido
17.							vacaciones							
18.							teatro							
19.							musical							
20.							drama							
21.							macuto							
22.							forofo							
23.							zanganear							

	INF. 15	INF. 16	INF. 17	INF. 18	INF. 19	INF. 20	INF. 21	INF. 22	INF. 23	INF. 24	INF. 25	INF. 26	INF. 27
1.	juerga	correr	jugar	descanso	televisión	cine	fútbol	bailar	fútbol	correr	piano	fútbol	leer
2.	pasear	fútbol	amigo	baloncesto	música	teatro	forofo	baloncesto	forofo	nadar	guitarra	forofo	ver
3.	jugar	baloncesto	ver	pasear	platicar	quedar	entusiasta	balonmano	entusiasmo	practicar	cantar	partido	televisión
4.	carta	bicicleta	televisión	pasear	risa	amigo	vacaciones	fútbol	celebración	deporte	hablar	club	navegar
5.	fotografía	libro	deporte	disfrutar	carta	paseo	carnaval	bádminton	balonmano	fútbol	estudiar	deportivo	internet
6.	tostón	animal	ir	exposición	paseo	zanganear	ver	exposición		forofo	aprovechar	museo	teatro
7.	juerguista	perro	cine	cuadro	fútbol	fútbol	película	artístico		balonmano	ver	teatro	amigo
8.	fútbol	amigo	piscina	carnaval	balonmano	deporte		ciclismo	balonvolea	balonvolea	televisión	cine	fútbol
9.	conducir	ciclista	baloncesto	fútbol	Nochevieja	natación		atlético	tenis	tenis	música	baloncesto	voleibol
10.	bicicleta	música	balonmano	saltar la goma	uva	correr		entrenar	pilates	pilates	amor	baile	siesta
11.	correr	guitarra	fútbol		Navidad	libro		escuchar	escuchar	escuchar	libro	pádel	baloncesto
12.	tiempo					televisión		música	música	música	fútbol	tenis	paseo
13.	amigo					radio		ver	ver	instrumento	escuela	atlético	dormir
14.	viajar					internet		televisión	televisión	tocar	vacaciones	excursión	actividad
15.	macuto					copa				piano	España	vacaciones	
16.										guitarra	avión	viaje	
17.										batería	tren		
18.										viola	museo		
19.										salir	teatro		
20.										amigo	discoteca		
21.										tapa	fiesta		
22.										cerveza			
23.										bailar			

Centro de interés 5. Geografía y naturaleza

	INF. 1	INF. 2	INF. 3	INF. 4	INF. 5	INF. 6	INF. 7	INF. 8	INF. 9	INF. 10	INF. 11	INF. 12	INF. 13	INF. 14
1.	Ciudad	Ciudad	Bosque	Planeta	Gélido	Polución	Montaña	Verde	Estrella	Plaza	Tierra	Mundo	Animal	Montaña
2.	Campo	Museo	Selva	Tierra	Primavera	Calentamiento global	Bosque	Bosque	Planeta	Montaña	Planeta	Universo	Flora	Mar
3.	Capital	Plaza	Parque	Luna	Otoño	Inundación	Animal	Árbol	Oceánico	Bosque	País	Cielo	Fauna	Estrella
4.	Población	Planeta	Flor	Lluvia	Invierno	Terremoto	Río	Lluvia	Mediterráneo	Río	Lluvia	País	Fuego	Infinidad
5.	Tiempo	Tierra	Árbol	Sol	Verano	Deforestación	Campamento	Nieve	Primavera	Mar	Húmedo	Ciudad	Hielo	Ciudad
6.	Sol	Estrella	Sol	Buen tiempo	Sol	Gato	Mar	Calor	Verano	Clima	Cuenca	Bosque	Ozono	Calor
7.	Planeta	Río	Tiempo	Planta	Tormenta	Pájaro	Verdura	Gélido	Flor	Tropical	Cauce	Calle	Calentamiento global	Sol
8.	Medio ambiente	Mar	Agua	Árbol	Nieve	Zorro	Fruta	Estrella	Animal	Subtropical	Torrencial	Pueblo	Ciudad	Arena
9.	Terremoto	Lago	Mar	Cauce	Nube	perro	árbol	Autobús	Gélido	Derretimiento	Suave	Frío	País	Calentamiento global
10.	Avalancha	bosque	Paseo	Río	Bosque		Pájaro	Autovía		Capa	Clima	Calor	Polución	Efecto invernadero
11.	Inundación	animal	Ciudad	Mar	Prado		Jungla			Polo	Subtropical	Animal	Ecuador	Vertido
12.	bosque		Tráfico	Montaña	Terremoto		Amazonia			Pasto	Tropical	flor		Petróleo
13.			Campo	Edificio	desierto		Tigre			granja	Continental			Océano
14.			Animal	Globo			Elefante				Río			Animal
15.			coche	Calor			Planeta				Montaña			Tigre
16.			Caminar	Frío			Sol				árbol			pantera
17.			viaje				Tierra							Rosa
18.							Plutón							clavel
19.							Aire							
20.							Protección							
21.							Naranja							
22.							Medio ambiente							

	INF. 15	INF. 16	INF. 17	INF. 18	INF. 19	INF. 20	INF. 21	INF. 22	INF. 23	INF. 24	INF. 25	INF. 26	INF. 27
1.	planeta	Africa	clima	estrella	tierra	tierra	bosque	estrella	gélido	tiempo	tiempo	casco antiguo	mapa
2.	montaña	España	oceanográfico	ovni	luna	lago	lago	mundo	parque	sol	calor	calle	planeta
3.	mar	Europa	mediterráneo	planeta	estrella	río	árbol	continente	país	nube	frío	sierra	estrella
4.	océano	Estados Unidos	subtropical	sol	planeta	montaña	jabalí	pueblo	clima	lluvia	árbol	mar	clima
5.	luna	globalización	invierno	luna	espacio	lluvia	ciervo	ciudad	mediterráneo	nieve	fruta	océano	mediterráneo
6.	sol	cielo	incendio	calle	perro	sol	zorro	clima	calle	frío	mar	animal doméstico	luna
7.	clima	estrella		acera	gato	frío	marea negra	mediterráneo	rural	calor	mediterráneo	plaza	sol
8.	mediterráneo	planeta		sabana	caballo	gélido	ozono	océano	bosque	niebla	adriático	llanura	continente
9.	volcán	especie		selva	hámster	invierno	calentamiento global	mar	mar	planeta	océano	río	mar
10.	incendio	subtropical		calentamiento global	degradación	verano	subida de la temperatura	río	río	estrella	atlántico	ciudad	río
11.	contaminación	desierto		contaminación	basura	otoño	subida del nivel del mar	animal		luna	isla	alrededor	
12.		océano		petróleo	rosa	primavera		caballo		flor	parque	clima	
13.		continente				rosa		perro		árbol	animal	mediterráneo	
14.		México				campo		mariposa		animal		continental	
15.						ciudad		rosa		pájaro			
16.						nube				sequía			
17.						mar				calentamiento global			
18.						ola				contaminación			
19.						playa				fuego			
20.						pez				bosque			
21.						gato							
22.						perro							

Centro de interés 6. Viajes, alojamiento y transportes

	INF. 1	INF. 2	INF. 3	INF. 4	INF. 5	INF. 6	INF. 7	INF. 8	INF. 9	INF. 10	INF. 11	INF. 12	INF. 13	INF. 14
1.	aeropuerto	ir	avión	avión	avión	autobús	viajar	avión	cercano	macuto	coche	viajar	hotel	España
2.	volar	tren	tráfico	vacaciones	coche	tren	camino	hotel	prójimo	tren	autobús	tren	peaje	placer
3.	desembarcar	avión	hotel	pais	bicicleta	avión	caminante	autobús	camino	avión	bicicleta	avión	avión	avión
4.	aterrizar	coche	apartamento	desconocido	tren	hotel	dinero	peaje	calle	autopista	motocicleta	coche	salida	coche
5.	cultura	bicicleta	cámara	hotel			tren	tren	coche	coche	hotel	caminar	pagar	autoestop
6.	turismo	a pie	pasaporte	apartamento			autopista	rueda	tren	bote	metro	montaña	maleta	ruta
7.	camping	España	coche	surf			macuto	cama		barco	relajarse	ciudad	mapa	descubrir
8.	piso	pais	recuerdo	conocer			avión	extranjero		autovía	familia	pueblo	mundo	experiencia
9.	alquiler	extranjero	experiencia	nuevo			billete	España		vela	dormir	naturaleza	idioma	vivir
10.	transporte público	hotel	equipaje	gente			disfrutar	mar		carroza	olvidar	solo	aventura	conocer
11.	tren	motel	maleta	nadar			zanganear	montaña		carretera	festejar	hotel	peatón	cultura
12.	autobús		dinero	salir				turismo		bicicleta	entretener	apartamento	coche	gente
13.				fiesta			comida	cultura				casa	tren	comida
14.				ir			baile	costumbre				barco	autobús	América Latina
15.				museo			canción	museo				ida	destino	Australia
16.				comer				diferencia				vuelta	verano	apartamento
17.				leer									dinero	tienda de campaña
18.				libro										hotel
19.				autobús										saco de dormir
20.				tren										
21.				coche										
22.				monumento										
23.				destino										
24.				clima										

	INF. 15	INF. 16	INF. 17	INF. 18	INF. 19	INF. 20	INF. 21	INF. 22	INF. 23	INF. 24	INF. 25	INF. 26	INF. 27
1.	coche	autobús	hotel	avión	Barcelona	peaje	tarifa	hostal	vuelo	macuto	tren	macuto	Europa
2.	tren	coche	avión	lugar exótico	Madrid	coche	transporte público	hotel	hotel	avión	autobús	autobús	tren
3.	polizón	hotel	tren	hotel	París	avión	autobús	avión	metro	tren	taxi	hotel	coche
4.	viajar	amigo	autobús	campo	avión	macuto	coche	barca	playa	coche	avión	reserva	autobús
5.	clandestino	familia	estación ferroviaria	tren	autobús	tren	bicicleta	tren	música	barco	coche	billete	avión
6.	gélido	España		motocicleta	coche	barco	carretera	autobús	entusiasmo	hotel	casa	mar	amigo
7.	macuto	Rusia		coche	tren	extranjero	hotel	coche	autobús	hostal	vacaciones	tren	excursión
8.	averiarse	lengua		autobús	hotel	bicicleta	hostal	Europa	montaña	piso	trabajo	hostal	
9.	hotel	cultura		barco	casa	verano	aeropuerto	América	pais	paisaje	familia	recepción	
10.	aeropuerto	civilización			bebida	hotel		América Latina		extraño	España	bicicleta	
11.	aterrizaje	conocimiento			comida	camping		Australia		playa	Estados Unidos	playa	
12.	azafato	educación			fiesta	carretera		Asia		mar	lengua	avión	
13.		avión			sol	aeropuerto		Barcelona		sol	extranjero	coche	
14.		comida			natación	agencia de viajes				calor	mar	camino	
15.		música			mar					maleta	naturaleza	montaña	
16.		tique			playa					dinero	cultura	verano	
17.		billete								billete	África		
18.		América								tarjeta			
19.		persona								ropa			
20.		gente								camping			
21.										nadar			

ANEXO 20. ÍNDICES DE DISPONIBILIDAD LÉXICA DE LA PRUEBA 1

Centro de interés 1. Individuo: dimensión física

	palabra	Disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.		palabra	disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.
1.	mano	0,04384	4,955 %	4,944 %	4,955 %	78.	infancia	0,00132	0,450 %	0,449 %	81,749 %
2.	ojo	0,02869	4,730 %	4,719 %	9,685 %	79.	romper	0,00130	0,225 %	0,225 %	81,974 %
3.	cabeza	0,02820	3,153 %	3,146 %	12,838 %	80.	flequillo	0,00130	0,225 %	0,225 %	82,199 %
4.	pierna	0,02577	3,829 %	3,820 %	16,667 %	81.	cintura	0,00130	0,225 %	0,225 %	82,424 %
5.	pelo	0,01894	3,153 %	3,146 %	19,820 %	82.	madurez	0,00130	0,225 %	0,225 %	82,649 %
6.	dedo	0,01317	2,928 %	2,921 %	22,748 %	83.	palma	0,00130	0,225 %	0,225 %	82,874 %
7.	gordo	0,01225	2,703 %	2,697 %	25,451 %	84.	pensar	0,00116	0,225 %	0,225 %	83,099 %
8.	alto	0,01119	2,252 %	2,247 %	27,703 %	85.	anciano	0,00116	0,225 %	0,225 %	83,324 %
9.	labio	0,01094	2,252 %	2,247 %	29,955 %	86.	ceja	0,00114	0,450 %	0,449 %	83,774 %
10.	bajo	0,01062	2,252 %	2,247 %	32,207 %	87.	comer	0,00114	0,450 %	0,449 %	84,224 %
11.	diente	0,01013	1,802 %	1,798 %	34,009 %	88.	rubio	0,00104	0,225 %	0,225 %	84,449 %
12.	oreja	0,00910	1,351 %	1,348 %	35,360 %	89.	arreglado	0,00104	0,225 %	0,225 %	84,674 %
13.	brazo	0,00869	1,126 %	1,124 %	36,486 %	90.	adolescente	0,00099	0,450 %	0,449 %	85,124 %
14.	estómago	0,00786	1,577 %	1,573 %	38,063 %	91.	embarazada	0,00095	0,450 %	0,449 %	85,574 %
15.	cuello	0,00757	1,126 %	1,124 %	39,189 %	92.	desarrollar	0,00094	0,225 %	0,225 %	85,799 %
16.	nariz	0,00751	1,577 %	1,573 %	40,766 %	93.	senderismo	0,00094	0,225 %	0,225 %	86,024 %
17.	delgado	0,00743	1,577 %	1,573 %	42,343 %	94.	abdomen	0,00094	0,225 %	0,225 %	86,249 %
18.	cerebro	0,00689	1,126 %	1,124 %	43,469 %	95.	nacimiento	0,00094	0,225 %	0,225 %	86,474 %
19.	boca	0,00676	1,351 %	1,348 %	44,820 %	96.	levantarse	0,00094	0,225 %	0,225 %	86,699 %
20.	corazón	0,00676	1,126 %	1,124 %	45,946 %	97.	tumbado	0,00086	0,450 %	0,449 %	87,149 %
21.	hombro	0,00672	0,901 %	0,899 %	46,847 %	98.	tobillo	0,00084	0,225 %	0,225 %	87,374 %
22.	guapo	0,00653	1,577 %	1,573 %	48,424 %	99.	aprender	0,00084	0,225 %	0,225 %	87,599 %
23.	correr	0,00589	1,802 %	1,798 %	50,226 %	100.	operación	0,00084	0,225 %	0,225 %	87,824 %
24.	pie	0,00509	1,126 %	1,124 %	51,352 %	101.	sentimiento	0,00084	0,225 %	0,225 %	88,049 %
25.	cara	0,00486	0,676 %	0,674 %	52,028 %	102.	pestaña	0,00084	0,225 %	0,225 %	88,274 %
26.	flaco	0,00424	0,901 %	0,899 %	52,929 %	103.	entrenar	0,00084	0,225 %	0,225 %	88,499 %
27.	negro	0,00394	0,901 %	0,899 %	53,830 %	104.	tumbarse	0,00084	0,225 %	0,225 %	88,724 %
28.	uña	0,00389	1,126 %	1,124 %	54,956 %	105.	bebé	0,00082	0,450 %	0,449 %	89,174 %
29.	cuerpo	0,00387	0,450 %	0,449 %	55,406 %	106.	izquierda	0,00075	0,225 %	0,225 %	89,399 %
30.	pelirrojo	0,00378	0,676 %	0,674 %	56,082 %	107.	trastorno	0,00075	0,225 %	0,225 %	89,624 %
31.	muerta	0,00372	1,126 %	1,124 %	57,208 %	108.	joven	0,00075	0,225 %	0,225 %	89,849 %
32.	feo	0,00363	1,126 %	1,124 %	58,334 %	109.	infantil	0,00075	0,225 %	0,225 %	90,074 %
33.	nacer	0,00358	1,351 %	1,348 %	59,685 %	110.	derecha	0,00067	0,225 %	0,225 %	90,299 %
34.	abrazo	0,00342	0,450 %	0,449 %	60,135 %	111.	sonreír	0,00067	0,225 %	0,225 %	90,524 %
35.	de pie	0,00341	0,676 %	0,674 %	60,811 %	112.	obsesión	0,00067	0,225 %	0,225 %	90,749 %
36.	juventud	0,00339	0,676 %	0,674 %	61,487 %	113.	largo	0,00067	0,225 %	0,225 %	90,974 %
37.	piel	0,00332	0,901 %	0,899 %	62,388 %	114.	suave	0,00060	0,225 %	0,225 %	91,199 %
38.	atractivo	0,00318	0,450 %	0,449 %	62,838 %	115.	pecho	0,00060	0,225 %	0,225 %	91,424 %
39.	caminar	0,00318	0,450 %	0,449 %	63,288 %	116.	bulimia	0,00060	0,225 %	0,225 %	91,649 %
40.	niño	0,00302	0,676 %	0,674 %	63,964 %	117.	corto	0,00060	0,225 %	0,225 %	91,874 %
41.	sentado	0,00297	0,450 %	0,449 %	64,414 %	118.	tórax	0,00054	0,225 %	0,225 %	92,099 %
42.	morir	0,00257	1,126 %	1,124 %	65,540 %	119.	ascendente	0,00054	0,225 %	0,225 %	92,324 %
43.	blanco	0,00229	0,450 %	0,449 %	65,990 %	120.	puño	0,00054	0,225 %	0,225 %	92,549 %
44.	vivir	0,00214	0,901 %	0,899 %	66,891 %	121.	niñez	0,00054	0,225 %	0,225 %	92,774 %
45.	vejez	0,00214	0,676 %	0,674 %	67,567 %	122.	anorexia	0,00054	0,225 %	0,225 %	92,999 %
46.	músculo	0,00208	0,676 %	0,674 %	68,243 %	123.	grasa	0,00054	0,225 %	0,225 %	93,224 %
47.	barriga	0,00201	0,225 %	0,225 %	68,468 %	124.	dibujar	0,00054	0,225 %	0,225 %	93,449 %
48.	bello	0,00200	0,676 %	0,674 %	69,144 %	125.	mover	0,00054	0,225 %	0,225 %	93,674 %
49.	débil	0,00200	0,450 %	0,449 %	69,594 %	126.	rizado	0,00054	0,225 %	0,225 %	93,899 %
50.	andar	0,00196	0,676 %	0,674 %	70,270 %	127.	genética	0,00048	0,225 %	0,225 %	94,124 %
51.	bonito	0,00192	0,450 %	0,449 %	70,720 %	128.	yoga	0,00048	0,225 %	0,225 %	94,349 %
52.	deporte	0,00189	0,676 %	0,674 %	71,396 %	129.	adolescencia	0,00048	0,225 %	0,225 %	94,574 %
53.	moverse	0,00189	0,676 %	0,674 %	72,072 %	130.	beber	0,00048	0,225 %	0,225 %	94,799 %
54.	moreno	0,00187	0,450 %	0,449 %	72,522 %	131.	agujetas	0,00048	0,225 %	0,225 %	95,024 %
55.	frente	0,00186	0,676 %	0,674 %	73,198 %	132.	tocar	0,00048	0,225 %	0,225 %	95,249 %
56.	saludar	0,00181	0,225 %	0,225 %	73,423 %	133.	pupila	0,00043	0,225 %	0,225 %	95,474 %
57.	viejo	0,00177	0,450 %	0,449 %	73,873 %	134.	familia	0,00043	0,225 %	0,225 %	95,699 %
58.	adultez	0,00173	0,450 %	0,449 %	74,323 %	135.	enamorarse	0,00043	0,225 %	0,225 %	95,924 %
59.	hijo	0,00165	0,450 %	0,449 %	74,773 %	136.	hereditario	0,00043	0,225 %	0,225 %	96,149 %
60.	ver	0,00162	0,225 %	0,225 %	74,998 %	137.	meditación	0,00043	0,225 %	0,225 %	96,374 %
61.	pulgar	0,00162	0,225 %	0,225 %	75,223 %	138.	hambre	0,00043	0,225 %	0,225 %	96,599 %
62.	fuerte	0,00162	0,225 %	0,225 %	75,448 %	139.	pariente	0,00039	0,225 %	0,225 %	96,824 %
63.	sonrisa	0,00161	0,450 %	0,449 %	75,898 %	140.	enamorado	0,00039	0,225 %	0,225 %	97,049 %
64.	nadar	0,00159	0,450 %	0,449 %	76,348 %	141.	origen	0,00039	0,225 %	0,225 %	97,274 %
65.	grande	0,00159	0,450 %	0,449 %	76,798 %	142.	bigote	0,00039	0,225 %	0,225 %	97,499 %
66.	belleza	0,00159	0,450 %	0,449 %	77,248 %	143.	sobrino	0,00035	0,225 %	0,225 %	97,724 %
67.	sentarse	0,00159	0,450 %	0,449 %	77,698 %	144.	sexo	0,00035	0,225 %	0,225 %	97,949 %
68.	bailar	0,00158	0,676 %	0,674 %	78,374 %	145.	madre	0,00035	0,225 %	0,225 %	98,174 %
69.	crecer	0,00153	0,450 %	0,449 %	78,824 %	146.	vida	0,00031	0,225 %	0,225 %	98,399 %
70.	respirar	0,00148	0,450 %	0,449 %	79,274 %	147.	sofá	0,00031	0,225 %	0,225 %	98,624 %
71.	volar	0,00145	0,225 %	0,225 %	79,499 %	148.	ovario	0,00031	0,225 %	0,225 %	98,849 %
72.	chico	0,00145	0,225 %	0,225 %	79,724 %	149.	lengua	0,00031	0,225 %	0,225 %	99,074 %
73.	oir	0,00145	0,225 %	0,225 %	79,949 %	150.	confortable	0,00028	0,225 %	0,225 %	99,299 %
74.	rodilla	0,00145	0,225 %	0,225 %	80,174 %	151.	respiración	0,00028	0,225 %	0,225 %	99,524 %
75.	higado	0,00145	0,225 %	0,225 %	80,399 %	152.	gafas	0,00028	0,225 %	0,225 %	99,749 %
76.	pequeño	0,00143	0,450 %	0,449 %	80,849 %	153.	disfrutar	0,00028	0,225 %	0,225 %	99,974 %
77.	cabello	0,00142	0,450 %	0,449 %	81,299 %						

Centro de interés 2. Individuo: dimensión perceptiva

palabra	Disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.	palabra	disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.
1 alegre	0.01685	3.623 %	2.247 %	3.623 %	86 educación	0.00144	0.725 %	0.449 %	68.475 %
2 tímido	0.01677	2.899 %	1.798 %	6.522 %	87 grande	0.00144	0.725 %	0.449 %	69.200 %
3 feliz	0.01613	4.348 %	2.697 %	10.870 %	88 serio	0.00128	0.725 %	0.449 %	69.925 %
4 amable	0.01293	2.536 %	1.573 %	13.406 %	89 aceptación	0.00126	0.362 %	0.225 %	70.287 %
5 amor	0.01012	2.536 %	1.573 %	15.942 %	90 educado	0.00126	0.362 %	0.225 %	70.649 %
6 triste	0.00933	3.261 %	2.022 %	19.203 %	91 tranquilo	0.00126	0.362 %	0.225 %	71.011 %
7 bueno	0.00744	1.812 %	1.124 %	21.015 %	92 fortaleza	0.00126	0.362 %	0.225 %	71.373 %
8 amigo	0.00535	1.812 %	1.124 %	22.827 %	93 tierno	0.00126	0.362 %	0.225 %	71.735 %
9 perezoso	0.00509	1.087 %	0.674 %	23.914 %	94 austero	0.00126	0.362 %	0.225 %	72.097 %
10 emoción	0.00449	0.725 %	0.449 %	24.639 %	95 animado	0.00126	0.362 %	0.225 %	72.459 %
11 terco	0.00419	0.725 %	0.449 %	25.364 %	96 amabilidad	0.00126	0.362 %	0.225 %	72.821 %
12 enamorado	0.00385	1.449 %	0.899 %	26.813 %	97 sensible	0.00126	0.362 %	0.225 %	73.183 %
13 abierto	0.00370	1.812 %	1.124 %	28.625 %	98 impulsivo	0.00126	0.362 %	0.225 %	73.545 %
14 trabajador	0.00367	1.087 %	0.674 %	29.712 %	99 misterioso	0.00126	0.362 %	0.225 %	73.907 %
15 introvertido	0.00341	0.725 %	0.449 %	30.437 %	100 compasión	0.00126	0.362 %	0.225 %	74.269 %
16 sueño	0.00320	0.725 %	0.449 %	31.162 %	101 humor	0.00115	0.725 %	0.449 %	74.994 %
17 alto	0.00315	0.725 %	0.449 %	31.887 %	102 hipócrita	0.00110	0.362 %	0.225 %	75.356 %
18 suerte	0.00315	1.087 %	0.674 %	32.974 %	103 acogedor	0.00110	0.362 %	0.225 %	75.718 %
19 divertido	0.00307	0.725 %	0.449 %	33.699 %	104 minucioso	0.00110	0.362 %	0.225 %	76.080 %
20 positivo	0.00289	0.725 %	0.449 %	34.424 %	105 entusiástico	0.00110	0.362 %	0.225 %	76.442 %
21 valor	0.00289	0.725 %	0.449 %	35.149 %	106 psicología	0.00110	0.362 %	0.225 %	76.804 %
22 bajo	0.00282	1.087 %	0.674 %	36.236 %	107 estar bien	0.00110	0.362 %	0.225 %	77.166 %
23 familia	0.00279	1.087 %	0.674 %	37.323 %	108 contento	0.00110	0.362 %	0.225 %	77.528 %
24 amistad	0.00278	0.725 %	0.449 %	38.048 %	109 maleducado	0.00110	0.362 %	0.225 %	77.890 %
25 personalidad	0.00278	0.725 %	0.449 %	38.773 %	110 joven	0.00110	0.362 %	0.225 %	78.252 %
26 corazón	0.00277	0.725 %	0.449 %	39.498 %	111 vago	0.00110	0.362 %	0.225 %	78.614 %
27 delgado	0.00272	0.725 %	0.449 %	40.223 %	112 calvo	0.00095	0.362 %	0.225 %	78.976 %
28 extrovertido	0.00272	0.725 %	0.449 %	40.948 %	113 ilusionado	0.00095	0.362 %	0.225 %	79.338 %
29 felicidad	0.00265	1.087 %	0.674 %	42.035 %	114 vergüenza	0.00095	0.362 %	0.225 %	79.700 %
30 honestidad	0.00256	0.725 %	0.449 %	42.760 %	115 seductor	0.00095	0.362 %	0.225 %	80.062 %
31 dolor	0.00253	0.725 %	0.449 %	43.485 %	116 arreglado	0.00095	0.362 %	0.225 %	80.424 %
32 enfadado	0.00240	0.725 %	0.449 %	44.210 %	117 cerebro	0.00095	0.362 %	0.225 %	80.786 %
33 tristeza	0.00236	0.725 %	0.449 %	44.935 %	118 estar mal	0.00095	0.362 %	0.225 %	81.148 %
34 alegría	0.00228	0.725 %	0.449 %	45.660 %	119 confianza	0.00095	0.362 %	0.225 %	81.510 %
35 bipolar	0.00225	0.362 %	0.225 %	46.022 %	120 ira	0.00095	0.362 %	0.225 %	81.872 %
36 psique	0.00225	0.362 %	0.225 %	46.384 %	121 frustrado	0.00095	0.362 %	0.225 %	82.234 %
37 persona	0.00225	0.362 %	0.225 %	46.746 %	122 modesto	0.00095	0.362 %	0.225 %	82.596 %
38 brusco	0.00225	0.362 %	0.225 %	47.108 %	123 adulto	0.00095	0.362 %	0.225 %	82.958 %
39 pesimista	0.00225	0.362 %	0.225 %	47.470 %	124 miedo	0.00082	0.362 %	0.225 %	83.320 %
40 pesado	0.00225	0.362 %	0.225 %	47.832 %	125 rabia	0.00082	0.362 %	0.225 %	83.682 %
41 simpático	0.00225	0.362 %	0.225 %	48.194 %	126 aplicado	0.00082	0.362 %	0.225 %	84.044 %
42 carácter	0.00225	0.362 %	0.225 %	48.556 %	127 sentir	0.00082	0.362 %	0.225 %	84.406 %
43 timidez	0.00215	0.725 %	0.449 %	49.281 %	128 salud	0.00082	0.362 %	0.225 %	84.768 %
44 loco	0.00209	0.725 %	0.449 %	50.006 %	129 celoso	0.00082	0.362 %	0.225 %	85.130 %
45 enojado	0.00208	0.725 %	0.449 %	50.731 %	130 desanimado	0.00082	0.362 %	0.225 %	85.492 %
46 cansado	0.00199	0.725 %	0.449 %	51.456 %	131 hambriento	0.00082	0.362 %	0.225 %	85.854 %
47 sonrisa	0.00195	0.362 %	0.225 %	51.818 %	132 hablador	0.00082	0.362 %	0.225 %	86.216 %
48 paciente	0.00195	0.362 %	0.225 %	52.180 %	133 responsabilidad	0.00071	0.362 %	0.225 %	86.578 %
49 malo	0.00195	0.362 %	0.225 %	52.542 %	134 listo	0.00071	0.362 %	0.225 %	86.940 %
50 esquizofrenia	0.00195	0.362 %	0.225 %	52.904 %	135 decepcionado	0.00071	0.362 %	0.225 %	87.302 %
51 optimista	0.00195	0.362 %	0.225 %	53.266 %	136 cordial	0.00071	0.362 %	0.225 %	87.664 %
52 pijo	0.00195	0.362 %	0.225 %	53.628 %	137 amar	0.00071	0.362 %	0.225 %	88.026 %
53 relajado	0.00195	0.362 %	0.225 %	53.990 %	138 guapo	0.00071	0.362 %	0.225 %	88.388 %
54 amoroso	0.00195	0.362 %	0.225 %	54.352 %	139 respeto	0.00071	0.362 %	0.225 %	88.750 %
55 relación	0.00195	0.362 %	0.225 %	54.714 %	140 ojo	0.00071	0.362 %	0.225 %	89.112 %
56 libertad	0.00195	0.362 %	0.225 %	55.076 %	141 mal	0.00071	0.362 %	0.225 %	89.474 %
57 furioso	0.00192	0.725 %	0.449 %	55.801 %	142 aburrido	0.00071	0.362 %	0.225 %	89.836 %
58 gordo	0.00190	1.087 %	0.674 %	56.888 %	143 sentimiento	0.00071	0.362 %	0.225 %	90.198 %
59 comportarse	0.00179	1.087 %	0.674 %	57.975 %	144 disfrutar	0.00062	0.362 %	0.225 %	90.560 %
60 negativo	0.00169	0.362 %	0.225 %	58.337 %	145 inteligente	0.00062	0.362 %	0.225 %	90.922 %
61 inútil	0.00169	0.362 %	0.225 %	58.699 %	146 concentrado	0.00062	0.362 %	0.225 %	91.284 %
62 valiente	0.00169	0.362 %	0.225 %	59.061 %	147 saludo	0.00062	0.362 %	0.225 %	91.646 %
63 ruidoso	0.00169	0.362 %	0.225 %	59.423 %	148 dicharachero	0.00062	0.362 %	0.225 %	92.008 %
64 coraje	0.00169	0.362 %	0.225 %	59.785 %	149 cansancio	0.00062	0.362 %	0.225 %	92.370 %
65 mente	0.00169	0.362 %	0.225 %	60.147 %	150 crecimiento	0.00053	0.362 %	0.225 %	92.732 %
66 fuerte	0.00169	0.362 %	0.225 %	60.509 %	151 bienestar	0.00053	0.362 %	0.225 %	93.094 %
67 nervioso	0.00169	0.362 %	0.225 %	60.871 %	152 sonreír	0.00053	0.362 %	0.225 %	93.456 %
68 moral	0.00169	0.362 %	0.225 %	61.233 %	153 feo	0.00053	0.362 %	0.225 %	93.818 %
69 juerguista	0.00169	0.362 %	0.225 %	61.595 %	154 honesto	0.00053	0.362 %	0.225 %	94.180 %
70 grosero	0.00169	0.362 %	0.225 %	61.957 %	155 conseguir	0.00046	0.362 %	0.225 %	94.542 %
71 confiado	0.00169	0.362 %	0.225 %	62.319 %	156 religión	0.00046	0.362 %	0.225 %	94.904 %
72 gracioso	0.00169	0.362 %	0.225 %	62.681 %	157 atractivo	0.00046	0.362 %	0.225 %	95.266 %
73 orgulloso	0.00169	0.362 %	0.225 %	63.043 %	158 quieto	0.00046	0.362 %	0.225 %	95.628 %
74 gente	0.00169	0.362 %	0.225 %	63.405 %	159 burlador	0.00040	0.362 %	0.225 %	95.990 %
75 mejor	0.00169	0.362 %	0.225 %	63.767 %	160 cambiar	0.00040	0.362 %	0.225 %	96.352 %
76 ánimo	0.00156	0.725 %	0.449 %	64.492 %	161 flaco	0.00040	0.362 %	0.225 %	96.714 %
77 cobarde	0.00146	0.362 %	0.225 %	64.854 %	162 formación	0.00040	0.362 %	0.225 %	97.076 %
78 valoración	0.00146	0.362 %	0.225 %	65.216 %	163 platicar	0.00040	0.362 %	0.225 %	97.438 %
79 haragán	0.00146	0.362 %	0.225 %	65.578 %	164 neurótico	0.00040	0.362 %	0.225 %	97.800 %
80 sensato	0.00146	0.362 %	0.225 %	65.940 %	165 inquieto	0.00040	0.362 %	0.225 %	98.162 %
81 psicológico	0.00146	0.362 %	0.225 %	66.302 %	166 madurez	0.00040	0.362 %	0.225 %	98.524 %
82 actitud	0.00146	0.362 %	0.225 %	66.664 %	167 destino	0.00035	0.362 %	0.225 %	98.886 %
83 solidaridad	0.00146	0.362 %	0.225 %	67.026 %	168 música	0.00035	0.362 %	0.225 %	99.248 %
84 deprimido	0.00146	0.362 %	0.225 %	67.388 %	169 apertura	0.00035	0.362 %	0.225 %	99.610 %
85 cercano	0.00146	0.362 %	0.225 %	67.750 %	170 pequeño	0.00030	0.362 %	0.225 %	99.972 %

Centro de interés 3. Salud e higiene

palabra	Disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.	palabra	disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.
1 hospital	0,02631	6,020 %	4,045 %	6,020 %	68 garganta	0,00150	0,334 %	0,225 %	76,915 %
2 dolor	0,02405	5,351 %	3,596 %	11,371 %	69 bronquitis	0,00150	0,334 %	0,225 %	77,249 %
3 fiebre	0,02141	4,348 %	2,921 %	15,719 %	70 estornudar	0,00150	0,334 %	0,225 %	77,583 %
4 doctor	0,01555	3,679 %	2,472 %	19,398 %	71 borracho	0,00150	0,334 %	0,225 %	77,917 %
5 cabeza	0,01375	3,344 %	2,247 %	22,742 %	72 ducharse	0,00144	0,669 %	0,449 %	78,586 %
6 cáncer	0,01139	2,676 %	1,798 %	25,418 %	73 dormir	0,00134	0,669 %	0,449 %	79,255 %
7 tos	0,00987	2,007 %	1,348 %	27,425 %	74 rotura	0,00131	0,334 %	0,225 %	79,589 %
8 médico	0,00895	2,341 %	1,573 %	29,766 %	75 infección	0,00131	0,334 %	0,225 %	79,923 %
9 pastilla	0,00883	3,344 %	2,247 %	33,110 %	76 nervio	0,00131	0,334 %	0,225 %	80,257 %
10 doler	0,00774	1,672 %	1,124 %	34,782 %	77 cólico	0,00131	0,334 %	0,225 %	80,591 %
11 enfermero	0,00757	2,676 %	1,798 %	37,458 %	78 toser	0,00131	0,334 %	0,225 %	80,925 %
12 resfriado	0,00599	1,003 %	0,674 %	38,461 %	79 camilla	0,00131	0,334 %	0,225 %	81,259 %
13 gripe	0,00599	1,003 %	0,674 %	39,464 %	80 trauma	0,00131	0,334 %	0,225 %	81,593 %
14 sida	0,00549	1,003 %	0,674 %	40,467 %	81 piel	0,00131	0,334 %	0,225 %	81,927 %
15 frío	0,00538	1,338 %	0,899 %	41,805 %	82 fumar	0,00131	0,334 %	0,225 %	82,261 %
16 medicina	0,00497	1,672 %	1,124 %	43,477 %	83 urgencia	0,00131	0,334 %	0,225 %	82,595 %
17 aspirina	0,00493	1,338 %	0,899 %	44,815 %	84 cólera	0,00114	0,334 %	0,225 %	82,929 %
18 temperatura	0,00460	1,003 %	0,674 %	45,818 %	85 psiquiátrico	0,00114	0,334 %	0,225 %	83,263 %
19 cama	0,00455	2,007 %	1,348 %	47,825 %	86 adicción	0,00114	0,334 %	0,225 %	83,597 %
20 medicamento	0,00388	1,338 %	0,899 %	49,163 %	87 meningitis	0,00114	0,334 %	0,225 %	83,931 %
21 té	0,00359	1,338 %	0,899 %	50,501 %	88 rojo	0,00114	0,334 %	0,225 %	84,265 %
22 enfermedad	0,00346	0,669 %	0,449 %	51,170 %	89 comida	0,00109	0,669 %	0,449 %	84,934 %
23 sangre	0,00327	0,669 %	0,449 %	51,839 %	90 cirugía	0,00100	0,334 %	0,225 %	85,268 %
24 baño	0,00299	1,338 %	0,899 %	53,177 %	91 cirugía plástica	0,00100	0,334 %	0,225 %	85,602 %
25 operación	0,00288	1,338 %	0,899 %	54,515 %	92 trastorno	0,00100	0,334 %	0,225 %	85,936 %
26 paramédico	0,00286	0,669 %	0,449 %	55,184 %	93 hospitalizado	0,00087	0,334 %	0,225 %	86,270 %
27 cicatriz	0,00286	0,669 %	0,449 %	55,853 %	94 marearse	0,00087	0,334 %	0,225 %	86,604 %
28 muerte	0,00282	1,003 %	0,674 %	56,856 %	95 desmayarse	0,00087	0,334 %	0,225 %	86,938 %
29 estómago	0,00281	0,669 %	0,449 %	57,525 %	96 maquillarse	0,00087	0,334 %	0,225 %	87,272 %
30 vómito	0,00271	0,669 %	0,449 %	58,194 %	97 institución	0,00087	0,334 %	0,225 %	87,606 %
31 pomada	0,00250	0,669 %	0,449 %	58,863 %	98 corazón	0,00087	0,334 %	0,225 %	87,940 %
32 accidente	0,00245	0,669 %	0,449 %	59,532 %	99 cápsula	0,00087	0,334 %	0,225 %	88,274 %
33 vomitar	0,00245	0,669 %	0,449 %	60,201 %	100 agua	0,00087	0,334 %	0,225 %	88,608 %
34 herida	0,00238	0,669 %	0,449 %	60,870 %	101 bálsamo	0,00087	0,334 %	0,225 %	88,942 %
35 cansancio	0,00231	0,669 %	0,449 %	61,539 %	102 vitamina	0,00087	0,334 %	0,225 %	89,276 %
36 calor	0,00230	0,669 %	0,449 %	62,208 %	103 quirófano	0,00076	0,334 %	0,225 %	89,610 %
37 antibiótico	0,00225	0,334 %	0,225 %	62,542 %	104 comer	0,00076	0,334 %	0,225 %	89,944 %
38 verdura	0,00225	0,334 %	0,225 %	62,876 %	105 parapléjico	0,00076	0,334 %	0,225 %	90,278 %
39 receta	0,00225	0,334 %	0,225 %	63,210 %	106 ATS	0,00076	0,334 %	0,225 %	90,612 %
40 limpieza	0,00225	0,334 %	0,225 %	63,544 %	107 vestirse	0,00076	0,334 %	0,225 %	90,946 %
41 espalda	0,00222	0,669 %	0,449 %	64,213 %	108 disparo	0,00076	0,334 %	0,225 %	91,280 %
42 clínica	0,00214	0,669 %	0,449 %	64,882 %	109 estrés	0,00076	0,334 %	0,225 %	91,614 %
43 tiritita	0,00208	0,669 %	0,449 %	65,551 %	110 recuperación	0,00067	0,334 %	0,225 %	91,948 %
44 belleza	0,00202	1,003 %	0,674 %	66,554 %	111 ejercicio	0,00067	0,334 %	0,225 %	92,282 %
45 romper	0,00196	0,334 %	0,225 %	66,888 %	112 psicossomático	0,00067	0,334 %	0,225 %	92,616 %
46 fruta	0,00196	0,334 %	0,225 %	67,222 %	113 diarrea	0,00067	0,334 %	0,225 %	92,950 %
47 farmacia	0,00196	0,334 %	0,225 %	67,556 %	114 sufrimiento	0,00067	0,334 %	0,225 %	93,284 %
48 bulimia	0,00196	0,334 %	0,225 %	67,890 %	115 arreglarse	0,00067	0,334 %	0,225 %	93,618 %
49 quemadura	0,00196	0,334 %	0,225 %	68,224 %	116 dentista	0,00067	0,334 %	0,225 %	93,952 %
50 alergia	0,00196	0,334 %	0,225 %	68,558 %	117 paz	0,00067	0,334 %	0,225 %	94,286 %
51 angina	0,00196	0,334 %	0,225 %	68,892 %	118 recuperarse	0,00058	0,334 %	0,225 %	94,620 %
52 náusea	0,00196	0,334 %	0,225 %	69,226 %	119 cirujano	0,00058	0,334 %	0,225 %	94,954 %
53 roto	0,00196	0,334 %	0,225 %	69,560 %	120 cura	0,00058	0,334 %	0,225 %	95,288 %
54 diente	0,00194	0,669 %	0,449 %	70,229 %	121 pierna	0,00058	0,334 %	0,225 %	95,622 %
55 sentirse mal	0,00194	0,669 %	0,449 %	70,898 %	122 rehabilitación	0,00051	0,334 %	0,225 %	95,956 %
56 ambulancia	0,00190	0,669 %	0,449 %	71,567 %	123 movimiento	0,00051	0,334 %	0,225 %	96,290 %
57 ayuda	0,00187	0,669 %	0,449 %	72,236 %	124 lavarse	0,00051	0,334 %	0,225 %	96,624 %
58 crema	0,00176	0,669 %	0,449 %	72,905 %	125 vida	0,00051	0,334 %	0,225 %	96,958 %
59 centro de salud	0,00172	0,669 %	0,449 %	73,574 %	126 psicólogo	0,00051	0,334 %	0,225 %	97,292 %
60 tobillo	0,00171	0,334 %	0,225 %	73,908 %	127 pediatra	0,00044	0,334 %	0,225 %	97,626 %
61 carne	0,00171	0,334 %	0,225 %	74,242 %	128 deporte	0,00044	0,334 %	0,225 %	97,960 %
62 anorexia	0,00171	0,334 %	0,225 %	74,576 %	129 jarabe	0,00039	0,334 %	0,225 %	98,294 %
63 paciente	0,00171	0,334 %	0,225 %	74,910 %	130 tomar	0,00039	0,334 %	0,225 %	98,628 %
64 virus	0,00171	0,334 %	0,225 %	75,244 %	131 ducha	0,00039	0,334 %	0,225 %	98,962 %
65 píldora	0,00158	0,669 %	0,449 %	75,913 %	132 ginecólogo	0,00039	0,334 %	0,225 %	99,296 %
66 malaria	0,00150	0,334 %	0,225 %	76,247 %	133 autoestima	0,00034	0,334 %	0,225 %	99,630 %
67 fractura	0,00150	0,334 %	0,225 %	76,581 %	134 aspecto	0,00026	0,334 %	0,225 %	99,964 %

Centro de interés 4. Ocio

palabra	Disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.	palabra	disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.
1 fútbol	0.02646	4.427 %	3.820 %	4.427 %	78 gimnasia	0.00138	0.260 %	0.225 %	78.121 %
2 correr	0.01918	3.125 %	2.697 %	7.552 %	79 hermano	0.00138	0.260 %	0.225 %	78.381 %
3 baloncesto	0.01700	3.385 %	2.921 %	10.937 %	80 pelota	0.00137	0.521 %	0.449 %	78.902 %
4 leer	0.01362	2.865 %	2.472 %	13.802 %	81 festejar	0.00132	0.521 %	0.449 %	79.423 %
5 amigo	0.01330	2.865 %	2.472 %	16.667 %	82 sala	0.00123	0.260 %	0.225 %	79.683 %
6 cine	0.01202	2.604 %	2.247 %	19.271 %	83 campeón	0.00123	0.260 %	0.225 %	79.943 %
7 nadar	0.01157	2.604 %	2.247 %	21.875 %	84 lotería	0.00123	0.260 %	0.225 %	80.203 %
8 música	0.01085	2.344 %	2.022 %	24.219 %	85 descanso	0.00123	0.260 %	0.225 %	80.463 %
9 libro	0.00948	2.083 %	1.798 %	26.302 %	86 felicidad	0.00123	0.260 %	0.225 %	80.723 %
10 bailar	0.00925	1.823 %	1.573 %	28.125 %	87 póquer	0.00123	0.260 %	0.225 %	80.983 %
11 deporte	0.00898	1.563 %	1.348 %	29.688 %	88 vacaciones	0.00123	0.260 %	0.225 %	81.243 %
12 baile	0.00884	1.302 %	1.124 %	30.990 %	89 charlar	0.00120	0.521 %	0.449 %	81.764 %
13 teatro	0.00877	2.083 %	1.798 %	33.073 %	90 verano	0.00114	0.521 %	0.449 %	82.285 %
14 museo	0.00849	2.083 %	1.798 %	35.156 %	91 pintura	0.00109	0.260 %	0.225 %	82.545 %
15 fiesta	0.00789	1.563 %	1.348 %	36.719 %	92 azar	0.00109	0.260 %	0.225 %	82.805 %
16 jugar	0.00715	1.302 %	1.124 %	38.021 %	93 socialización	0.00109	0.260 %	0.225 %	83.065 %
17 televisión	0.00656	2.083 %	1.798 %	40.104 %	94 tomar	0.00109	0.260 %	0.225 %	83.325 %
18 tenis	0.00623	1.563 %	1.348 %	41.667 %	95 bingo	0.00109	0.260 %	0.225 %	83.585 %
19 película	0.00568	1.302 %	1.124 %	42.969 %	96 pilates	0.00101	0.521 %	0.449 %	84.106 %
20 natación	0.00560	1.042 %	0.899 %	44.011 %	97 juegos olímpicos	0.00096	0.260 %	0.225 %	84.366 %
21 senderismo	0.00548	1.042 %	0.899 %	45.053 %	98 hobby	0.00096	0.260 %	0.225 %	84.626 %
22 guitarra	0.00540	0.781 %	0.674 %	45.834 %	99 participar	0.00096	0.260 %	0.225 %	84.886 %
23 salir	0.00509	1.042 %	0.899 %	46.876 %	100 ciclismo	0.00096	0.521 %	0.449 %	85.407 %
24 pasear	0.00496	0.781 %	0.674 %	47.657 %	101 cerveza	0.00096	0.260 %	0.225 %	85.667 %
25 concierto	0.00455	1.302 %	1.124 %	48.959 %	102 carrera	0.00096	0.260 %	0.225 %	85.927 %
26 sol	0.00447	1.042 %	0.899 %	50.001 %	103 compra	0.00096	0.260 %	0.225 %	86.187 %
27 kárate	0.00446	1.042 %	0.899 %	51.043 %	104 restaurante	0.00096	0.260 %	0.225 %	86.447 %
28 piano	0.00388	0.781 %	0.674 %	51.824 %	105 feliz	0.00096	0.260 %	0.225 %	86.707 %
29 voleibol	0.00384	0.781 %	0.674 %	52.605 %	106 artista	0.00085	0.260 %	0.225 %	86.967 %
30 relajarse	0.00375	1.042 %	0.899 %	53.647 %	107 conversación	0.00085	0.260 %	0.225 %	87.227 %
31 naturaleza	0.00364	0.781 %	0.674 %	54.428 %	108 ordenador	0.00085	0.260 %	0.225 %	87.487 %
32 scout	0.00353	0.521 %	0.449 %	54.949 %	109 caminar	0.00085	0.521 %	0.449 %	88.008 %
33 cantar	0.00332	1.302 %	1.124 %	56.251 %	110 madrugada	0.00085	0.260 %	0.225 %	88.268 %
34 divertirse	0.00332	0.781 %	0.674 %	57.032 %	111 sentir	0.00085	0.260 %	0.225 %	88.528 %
35 paseo	0.00328	0.781 %	0.674 %	57.813 %	112 andar	0.00085	0.260 %	0.225 %	88.788 %
36 disfrutar	0.00316	0.781 %	0.674 %	58.594 %	113 familia	0.00085	0.260 %	0.225 %	89.048 %
37 perro	0.00299	0.521 %	0.449 %	59.115 %	114 telenovela	0.00085	0.260 %	0.225 %	89.308 %
38 tiempo libre	0.00285	0.521 %	0.449 %	59.636 %	115 pádel	0.00085	0.260 %	0.225 %	89.568 %
39 socializar	0.00284	0.521 %	0.449 %	60.157 %	116 balón	0.00076	0.260 %	0.225 %	89.828 %
40 patinar	0.00280	0.781 %	0.674 %	60.938 %	117 hablar	0.00076	0.260 %	0.225 %	90.088 %
41 partido	0.00279	0.521 %	0.449 %	61.459 %	118 viajar	0.00076	0.260 %	0.225 %	90.348 %
42 balonmano	0.00277	0.521 %	0.449 %	61.980 %	119 reposar	0.00076	0.260 %	0.225 %	90.608 %
43 bicicleta	0.00265	1.042 %	0.899 %	63.022 %	120 entrenamiento	0.00076	0.260 %	0.225 %	90.868 %
44 carta	0.00261	0.521 %	0.449 %	63.543 %	121 cena	0.00076	0.260 %	0.225 %	91.128 %
45 reírse	0.00254	1.042 %	0.899 %	64.585 %	122 café	0.00075	0.521 %	0.449 %	91.649 %
46 escuchar	0.00246	0.521 %	0.449 %	65.106 %	123 fotografía	0.00074	0.521 %	0.449 %	92.170 %
47 divertido	0.00225	0.260 %	0.225 %	65.366 %	124 cabalgar	0.00067	0.260 %	0.225 %	92.430 %
48 ajedrez	0.00225	0.260 %	0.225 %	65.626 %	125 patio	0.00067	0.260 %	0.225 %	92.690 %
49 entrenar	0.00224	0.521 %	0.449 %	66.147 %	126 drama	0.00067	0.260 %	0.225 %	92.950 %
50 toro	0.00224	0.521 %	0.449 %	66.668 %	127 abdominal	0.00067	0.260 %	0.225 %	93.210 %
51 galería	0.00223	0.521 %	0.449 %	67.189 %	128 aeróbic	0.00067	0.260 %	0.225 %	93.470 %
52 esquiar	0.00219	0.521 %	0.449 %	67.710 %	129 cultura	0.00067	0.260 %	0.225 %	93.730 %
53 piscina	0.00216	0.521 %	0.449 %	68.231 %	130 excursión	0.00059	0.260 %	0.225 %	93.990 %
54 mar	0.00216	0.521 %	0.449 %	68.752 %	131 pintar	0.00059	0.260 %	0.225 %	94.250 %
55 montaña	0.00213	0.521 %	0.449 %	69.273 %	132 comedia	0.00059	0.260 %	0.225 %	94.510 %
56 club	0.00199	0.260 %	0.225 %	69.533 %	133 trabajar	0.00059	0.260 %	0.225 %	94.770 %
57 gimnasio	0.00199	0.260 %	0.225 %	69.793 %	134 copa de Europa	0.00059	0.260 %	0.225 %	95.030 %
58 cocinar	0.00199	0.260 %	0.225 %	70.053 %	135 muestra	0.00059	0.260 %	0.225 %	95.290 %
59 playa	0.00197	0.781 %	0.674 %	70.834 %	136 dibujar	0.00053	0.260 %	0.225 %	95.550 %
60 arte	0.00190	0.781 %	0.674 %	71.615 %	137 coro	0.00053	0.260 %	0.225 %	95.810 %
61 balonvolea	0.00182	0.521 %	0.449 %	72.136 %	138 viaje	0.00053	0.260 %	0.225 %	96.070 %
62 copa del mundo	0.00176	0.521 %	0.449 %	72.657 %	139 beber	0.00053	0.260 %	0.225 %	96.330 %
63 escuela	0.00176	0.260 %	0.225 %	72.917 %	140 actor	0.00047	0.260 %	0.225 %	96.590 %
64 parque	0.00169	0.521 %	0.449 %	73.438 %	141 catequesis	0.00047	0.260 %	0.225 %	96.850 %
65 vida sana	0.00156	0.260 %	0.225 %	73.698 %	142 yoga	0.00047	0.260 %	0.225 %	97.110 %
66 tienda	0.00156	0.260 %	0.225 %	73.958 %	143 practicar	0.00047	0.260 %	0.225 %	97.370 %
67 escalar	0.00156	0.260 %	0.225 %	74.218 %	144 peluche	0.00047	0.260 %	0.225 %	97.630 %
68 golf	0.00156	0.521 %	0.449 %	74.739 %	145 escritor	0.00041	0.260 %	0.225 %	97.890 %
69 clase	0.00156	0.260 %	0.225 %	74.999 %	146 yudo	0.00041	0.260 %	0.225 %	98.150 %
70 dormir	0.00156	0.260 %	0.225 %	75.259 %	147 buen tiempo	0.00041	0.260 %	0.225 %	98.410 %
71 descansar	0.00155	0.781 %	0.674 %	76.040 %	148 musical	0.00041	0.260 %	0.225 %	98.670 %
72 escondite	0.00149	0.521 %	0.449 %	76.561 %	149 pensar	0.00037	0.260 %	0.225 %	98.930 %
73 estadio	0.00138	0.260 %	0.225 %	76.821 %	150 scrabble	0.00037	0.260 %	0.225 %	99.190 %
74 exposición	0.00138	0.260 %	0.225 %	77.081 %	151 periódico	0.00032	0.260 %	0.225 %	99.450 %
75 arena	0.00138	0.260 %	0.225 %	77.341 %	152 meditar	0.00032	0.260 %	0.225 %	99.710 %
76 supermercado	0.00138	0.260 %	0.225 %	77.601 %	153 bar	0.00025	0.260 %	0.225 %	99.970 %
77 actuación	0.00138	0.260 %	0.225 %	77.861 %					

Centro de interés 5. Geografía y naturaleza

palabra	Disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.	palabra	disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.
1. río	0,02018	3,316 %	2,921 %	3,316 %	92 tigre	0,00143	0,510 %	0,449 %	76,776 %
2. animal	0,01694	3,571 %	3,146 %	6,887 %	93 urbanismo	0,00139	0,255 %	0,225 %	77,031 %
3. montaña	0,01641	2,296 %	2,022 %	9,183 %	94 supermercado	0,00139	0,255 %	0,225 %	77,286 %
4. mar	0,01563	2,806 %	2,472 %	11,989 %	95 gallina	0,00139	0,255 %	0,225 %	77,541 %
5. planeta	0,01557	2,041 %	1,798 %	14,030 %	96 seco	0,00139	0,255 %	0,225 %	77,796 %
6. flor	0,01526	2,806 %	2,472 %	16,836 %	97 actuar	0,00139	0,255 %	0,225 %	78,051 %
7. sol	0,01481	2,806 %	2,472 %	19,642 %	98 atmosférico	0,00139	0,255 %	0,225 %	78,306 %
8. estrella	0,01467	1,786 %	1,573 %	21,428 %	99 caliente	0,00139	0,255 %	0,225 %	78,561 %
9. lluvia	0,01370	2,806 %	2,472 %	24,234 %	100 Guadalquivir	0,00139	0,255 %	0,225 %	78,816 %
10. ciudad	0,01309	2,296 %	2,022 %	26,530 %	101 población	0,00126	0,255 %	0,225 %	79,071 %
11. tierra	0,01300	2,041 %	1,798 %	28,571 %	102 basura	0,00126	0,255 %	0,225 %	79,326 %
12. mediterráneo	0,01261	2,041 %	1,798 %	30,612 %	103 estación	0,00126	0,255 %	0,225 %	79,581 %
13. bosque	0,01231	2,041 %	1,798 %	32,653 %	104 pez	0,00126	0,255 %	0,225 %	79,836 %
14. árbol	0,01109	2,806 %	2,472 %	35,459 %	105 granja	0,00126	0,255 %	0,225 %	80,091 %
15. clima	0,00900	1,531 %	1,348 %	36,990 %	106 desastre	0,00126	0,255 %	0,225 %	80,346 %
16. parque	0,00740	1,786 %	1,573 %	38,776 %	107 hierba	0,00126	0,255 %	0,225 %	80,601 %
17. nube	0,00639	1,276 %	1,124 %	40,052 %	108 viento	0,00125	0,510 %	0,449 %	81,111 %
18. oceáno	0,00629	1,276 %	1,124 %	41,328 %	109 marea negra	0,00115	0,255 %	0,225 %	81,366 %
19. planta	0,00614	1,276 %	1,124 %	42,604 %	110 vivir	0,00115	0,255 %	0,225 %	81,621 %
20. campo	0,00540	0,765 %	0,674 %	43,369 %	111 verde	0,00115	0,255 %	0,225 %	81,876 %
21. nieve	0,00531	1,020 %	0,899 %	44,389 %	112 nocivo	0,00115	0,255 %	0,225 %	82,131 %
22. oceánico	0,00473	1,276 %	1,124 %	45,665 %	113 extranjero	0,00115	0,255 %	0,225 %	82,386 %
23. lago	0,00426	0,765 %	0,674 %	46,430 %	114 Venus	0,00115	0,255 %	0,225 %	82,641 %
24. playa	0,00419	0,765 %	0,674 %	47,195 %	115 selva	0,00115	0,255 %	0,225 %	82,896 %
25. calor	0,00413	1,531 %	1,348 %	48,726 %	116 medioambiental	0,00104	0,255 %	0,225 %	83,151 %
26. verano	0,00407	1,020 %	0,899 %	49,746 %	117 relajarse	0,00104	0,255 %	0,225 %	83,406 %
27. país	0,00351	0,510 %	0,449 %	50,256 %	118 tranquilidad	0,00104	0,255 %	0,225 %	83,661 %
28. gato	0,00342	0,765 %	0,674 %	51,021 %	119 fuego	0,00104	0,255 %	0,225 %	83,916 %
29. rosa	0,00338	0,765 %	0,674 %	51,786 %	120 conexión	0,00104	0,255 %	0,225 %	84,171 %
30. agua	0,00331	0,510 %	0,449 %	52,296 %	121 Alemania	0,00104	0,255 %	0,225 %	84,426 %
31. medioambiente	0,00320	0,510 %	0,449 %	52,806 %	122 luna	0,00104	0,255 %	0,225 %	84,681 %
32. calentamiento	0,00303	1,020 %	0,899 %	53,826 %	123 arena	0,00104	0,255 %	0,225 %	84,936 %
33. perro	0,00295	0,765 %	0,674 %	54,591 %	124 centro comercial	0,00095	0,255 %	0,225 %	85,191 %
34. tropical	0,00292	0,510 %	0,449 %	55,101 %	125 pensar	0,00095	0,255 %	0,225 %	85,446 %
35. invierno	0,00284	0,765 %	0,674 %	55,866 %	126 pasto	0,00095	0,255 %	0,225 %	85,701 %
36. pueblo	0,00282	0,510 %	0,449 %	56,376 %	127 inundación	0,00086	0,255 %	0,225 %	85,956 %
37. continental	0,00280	0,510 %	0,449 %	56,886 %	128 América Latina	0,00086	0,255 %	0,225 %	86,211 %
38. aire	0,00263	0,510 %	0,449 %	57,396 %	129 transporte	0,00086	0,255 %	0,225 %	86,466 %
39. astronauta	0,00257	0,510 %	0,449 %	57,906 %	130 trópico	0,00086	0,255 %	0,225 %	86,721 %
40. calle	0,00257	0,510 %	0,449 %	58,416 %	131 pájaro	0,00086	0,255 %	0,225 %	86,976 %
41. sabana	0,00255	0,510 %	0,449 %	58,926 %	132 pescador	0,00086	0,255 %	0,225 %	87,231 %
42. frío	0,00248	1,020 %	0,899 %	59,946 %	133 infinito	0,00086	0,255 %	0,225 %	87,486 %
43. desierto	0,00240	0,510 %	0,449 %	60,456 %	134 senderismo	0,00086	0,255 %	0,225 %	87,741 %
44. primavera	0,00234	0,765 %	0,674 %	61,221 %	135 feliz	0,00086	0,255 %	0,225 %	87,996 %
45. casa	0,00227	0,510 %	0,449 %	61,731 %	136 cuesta	0,00086	0,255 %	0,225 %	88,251 %
46. madre naturaleza	0,00225	0,255 %	0,225 %	61,986 %	137 terremoto	0,00078	0,255 %	0,225 %	88,506 %
47. paisaje	0,00225	0,255 %	0,225 %	62,241 %	138 autobús	0,00078	0,255 %	0,225 %	88,761 %
48. valle	0,00225	0,255 %	0,225 %	62,496 %	139 tormenta	0,00078	0,255 %	0,225 %	89,016 %
49. sierra	0,00225	0,255 %	0,225 %	62,751 %	140 roca	0,00078	0,255 %	0,225 %	89,271 %
50. oso	0,00221	0,765 %	0,674 %	63,516 %	141 ecuatorial	0,00078	0,255 %	0,225 %	89,526 %
51. cometa	0,00204	0,255 %	0,225 %	63,771 %	142 noche	0,00078	0,255 %	0,225 %	89,781 %
52. infinidad	0,00204	0,255 %	0,225 %	64,026 %	143 frontera	0,00078	0,255 %	0,225 %	90,036 %
53. protección	0,00204	0,255 %	0,225 %	64,281 %	144 lobo	0,00078	0,255 %	0,225 %	90,291 %
54. África	0,00204	0,255 %	0,225 %	64,536 %	145 deporte	0,00078	0,255 %	0,225 %	90,546 %
55. prado	0,00204	0,255 %	0,225 %	64,791 %	146 casa rural	0,00078	0,255 %	0,225 %	90,801 %
56. subtropical	0,00198	0,510 %	0,449 %	65,301 %	147 león	0,00071	0,255 %	0,225 %	91,056 %
57. energía	0,00186	0,510 %	0,449 %	65,811 %	148 coche	0,00071	0,255 %	0,225 %	91,311 %
58. maravilloso	0,00186	0,255 %	0,225 %	66,066 %	149 cocodrilo	0,00071	0,255 %	0,225 %	91,566 %
59. cauce	0,00186	0,255 %	0,225 %	66,321 %	150 inconsciencia	0,00071	0,255 %	0,225 %	91,821 %
60. atmósfera	0,00186	0,255 %	0,225 %	66,576 %	151 ozono	0,00071	0,255 %	0,225 %	92,076 %
61. ecosistema	0,00186	0,255 %	0,225 %	66,831 %	152 escuela	0,00071	0,255 %	0,225 %	92,331 %
62. caminar	0,00186	0,255 %	0,225 %	67,086 %	153 metrópoli	0,00071	0,255 %	0,225 %	92,586 %
63. América	0,00186	0,255 %	0,225 %	67,341 %	154 bicicleta	0,00065	0,255 %	0,225 %	92,841 %
64. museo	0,00186	0,255 %	0,225 %	67,596 %	155 conservar	0,00065	0,255 %	0,225 %	93,096 %
65. estrella fugaz	0,00186	0,255 %	0,225 %	67,851 %	156 edificio	0,00065	0,255 %	0,225 %	93,351 %
66. atlántico	0,00186	0,255 %	0,225 %	68,106 %	157 subida del nivel del mar	0,00065	0,255 %	0,225 %	93,606 %
67. cordillera	0,00186	0,255 %	0,225 %	68,361 %	158 aldea	0,00065	0,255 %	0,225 %	93,861 %
68. llover	0,00181	0,510 %	0,449 %	68,871 %	159 asignatura	0,00065	0,255 %	0,225 %	94,116 %
69. toro	0,00174	0,510 %	0,449 %	69,381 %	160 plantar	0,00059	0,255 %	0,225 %	94,371 %
70. expedición	0,00169	0,255 %	0,225 %	69,636 %	161 paz	0,00059	0,255 %	0,225 %	94,626 %
71. zorro	0,00169	0,255 %	0,225 %	69,891 %	162 ecología	0,00059	0,255 %	0,225 %	94,881 %
72. polución	0,00169	0,510 %	0,449 %	70,401 %	163 climático	0,00059	0,255 %	0,225 %	95,136 %
73. vaca	0,00169	0,510 %	0,449 %	70,911 %	164 norte	0,00059	0,255 %	0,225 %	95,391 %
74. tráfico	0,00169	0,255 %	0,225 %	71,166 %	165 huracán	0,00059	0,255 %	0,225 %	95,646 %
75. caudal	0,00169	0,255 %	0,225 %	71,676 %	166 sequía	0,00059	0,255 %	0,225 %	95,901 %
76. proteger	0,00169	0,255 %	0,225 %	71,931 %	167 regar	0,00053	0,255 %	0,225 %	96,156 %
77. Eslovenia	0,00169	0,255 %	0,225 %	72,186 %	168 viajar	0,00053	0,255 %	0,225 %	96,411 %
78. estrecho	0,00169	0,255 %	0,225 %	72,441 %	169 Antártida	0,00053	0,255 %	0,225 %	96,666 %
79. niebla	0,00169	0,255 %	0,225 %	72,696 %	170 buey	0,00053	0,255 %	0,225 %	96,921 %
80. bético	0,00169	0,255 %	0,225 %	72,951 %	171 extinción	0,00053	0,255 %	0,225 %	97,176 %
81. ardilla	0,00153	0,255 %	0,225 %	73,206 %	172 importante	0,00053	0,255 %	0,225 %	97,431 %
82. iglesia	0,00153	0,255 %	0,225 %	73,461 %	173 hielo	0,00053	0,255 %	0,225 %	97,686 %
83. andar	0,00153	0,255 %	0,225 %	73,716 %	174 cielo	0,00048	0,255 %	0,225 %	97,941 %
84. mascota	0,00153	0,255 %	0,225 %	73,971 %	175 ciencia	0,00048	0,255 %	0,225 %	98,196 %
85. fundación	0,00153	0,255 %	0,225 %	74,226 %	176 involucrarse	0,00048	0,255 %	0,225 %	98,451 %
86. Balcanes	0,00153	0,255 %	0,225 %	74,481 %	177 desecho	0,00044	0,255 %	0,225 %	98,706 %
87. castillo	0,00153	0,255 %	0,225 %	74,736 %	178 investigación	0,00040	0,255 %	0,225 %	98,961 %
88. piedra	0,00151	0,510 %	0,449 %	75,246 %	179 reciclaje	0,00040	0,255 %	0,225 %	99,216 %
89. otoño	0,00148	0,510 %	0,449 %	75,756 %	180 helado	0,00030	0,255 %	0,225 %	99,471 %
90. elefante	0,00143	0,510 %	0,449 %	76,266 %	181 té	0,00027	0,255 %	0,225 %	99,726 %
91. río	0,02018	3,316 %	2,921 %	3,316 %					99,981 %

Centro de interés 6. Viajes, alojamiento y transportes

	palabra	Disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.		palabra	disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.
1	avión	0,03692	5,755 %	5,393 %	5,755 %	84	naturaleza	0,00129	0,240 %	0,225 %	79,622 %
2	tren	0,03285	4,556 %	4,270 %	10,311 %	85	bote	0,00129	0,240 %	0,225 %	79,862 %
3	hotel	0,03188	5,036 %	4,719 %	15,347 %	86	café	0,00129	0,240 %	0,225 %	80,102 %
4	coche	0,02956	4,317 %	4,045 %	19,664 %	87	compañía	0,00129	0,240 %	0,225 %	80,342 %
5	autobús	0,02301	3,357 %	3,146 %	23,021 %	88	comida	0,00129	0,480 %	0,449 %	80,822 %
6	bicicleta	0,01483	2,638 %	2,472 %	25,659 %	89	paseo	0,00118	0,240 %	0,225 %	81,062 %
7	apartamento	0,01326	2,398 %	2,247 %	28,057 %	90	despedirse	0,00118	0,240 %	0,225 %	81,302 %
8	España	0,01311	1,679 %	1,573 %	29,736 %	91	estrés	0,00118	0,240 %	0,225 %	81,542 %
9	mar	0,01256	2,398 %	2,247 %	32,134 %	92	dormir	0,00118	0,240 %	0,225 %	81,782 %
10	barco	0,01244	2,398 %	2,247 %	34,532 %	93	Ecuador	0,00118	0,240 %	0,225 %	82,022 %
11	aeropuerto	0,01009	1,439 %	1,348 %	35,971 %	94	preparativo	0,00118	0,240 %	0,225 %	82,262 %
12	maleta	0,00966	1,679 %	1,573 %	37,650 %	95	nudista	0,00118	0,240 %	0,225 %	82,502 %
13	playa	0,00675	1,679 %	1,573 %	39,329 %	96	turismo	0,00118	0,240 %	0,225 %	82,742 %
14	dinero	0,00638	1,439 %	1,348 %	40,768 %	97	nave	0,00108	0,240 %	0,225 %	82,982 %
15	viajar	0,00599	0,719 %	0,674 %	41,487 %	98	América	0,00108	0,240 %	0,225 %	83,222 %
16	hostal	0,00584	1,439 %	1,348 %	42,926 %	99	relajarse	0,00108	0,240 %	0,225 %	83,462 %
17	azafata	0,00555	0,959 %	0,899 %	43,885 %	100	taquilla	0,00108	0,240 %	0,225 %	83,702 %
18	extranjero	0,00536	1,199 %	1,124 %	45,084 %	101	museo	0,00105	0,480 %	0,449 %	84,182 %
19	a pie	0,00513	0,959 %	0,899 %	46,043 %	102	nadar	0,00098	0,480 %	0,449 %	84,662 %
20	mundo	0,00474	0,719 %	0,674 %	46,762 %	103	excursión	0,00098	0,240 %	0,225 %	84,902 %
21	sol	0,00470	0,719 %	0,674 %	47,481 %	104	excitación	0,00098	0,240 %	0,225 %	85,142 %
22	casa	0,00466	0,959 %	0,899 %	48,440 %	105	salida	0,00098	0,240 %	0,225 %	85,382 %
23	montaña	0,00451	0,959 %	0,899 %	49,399 %	106	compra	0,00098	0,240 %	0,225 %	85,622 %
24	automóvil	0,00447	0,719 %	0,674 %	50,118 %	107	parada	0,00098	0,240 %	0,225 %	85,862 %
25	conocer	0,00444	0,959 %	0,899 %	51,077 %	108	niebla	0,00098	0,240 %	0,225 %	86,102 %
26	cultura	0,00430	0,959 %	0,899 %	52,036 %	109	pasaporte	0,00098	0,240 %	0,225 %	86,342 %
27	motel	0,00419	0,719 %	0,674 %	52,755 %	110	pasear	0,00090	0,240 %	0,225 %	86,582 %
28	carretera	0,00416	0,959 %	0,899 %	53,714 %	111	monumento	0,00090	0,240 %	0,225 %	86,822 %
29	albergue	0,00412	0,480 %	0,449 %	54,194 %	112	aventura	0,00090	0,240 %	0,225 %	87,062 %
30	disfrutar	0,00404	1,199 %	1,124 %	55,393 %	113	autovia	0,00090	0,240 %	0,225 %	87,302 %
31	motocicleta	0,00399	0,719 %	0,674 %	56,112 %	114	conductor	0,00090	0,240 %	0,225 %	87,542 %
32	felicidad	0,00395	0,480 %	0,449 %	56,592 %	115	explorar	0,00090	0,240 %	0,225 %	87,782 %
33	ciudad	0,00379	0,959 %	0,899 %	57,551 %	116	solo	0,00090	0,240 %	0,225 %	88,022 %
34	vacaciones	0,00379	1,199 %	1,124 %	58,750 %	117	helicóptero	0,00090	0,240 %	0,225 %	88,262 %
35	billete	0,00335	0,719 %	0,674 %	59,469 %	118	Estados Unidos	0,00090	0,240 %	0,225 %	88,502 %
36	camping	0,00316	0,480 %	0,449 %	59,949 %	119	visado	0,00090	0,240 %	0,225 %	88,742 %
37	turista	0,00307	0,719 %	0,674 %	60,668 %	120	comunicación	0,00082	0,240 %	0,225 %	88,982 %
38	amigo	0,00305	0,719 %	0,674 %	61,387 %	121	experiencia	0,00082	0,240 %	0,225 %	89,222 %
39	metro	0,00303	0,480 %	0,449 %	61,867 %	122	acompañado	0,00082	0,240 %	0,225 %	89,462 %
40	renfe	0,00297	0,480 %	0,449 %	62,347 %	123	embarcación	0,00082	0,240 %	0,225 %	89,702 %
41	agencia	0,00297	0,480 %	0,449 %	62,827 %	124	Europa	0,00082	0,240 %	0,225 %	89,942 %
42	surf	0,00295	0,719 %	0,674 %	63,546 %	125	equipaje	0,00075	0,240 %	0,225 %	90,182 %
43	vuelo	0,00295	0,480 %	0,449 %	64,026 %	126	palmera	0,00075	0,240 %	0,225 %	90,422 %
44	estación	0,00295	0,480 %	0,449 %	64,506 %	127	familia	0,00075	0,240 %	0,225 %	90,662 %
45	calor	0,00280	0,719 %	0,674 %	65,225 %	128	conocimiento	0,00075	0,240 %	0,225 %	90,902 %
46	fiesta	0,00274	0,719 %	0,674 %	65,944 %	129	mentalidad	0,00075	0,240 %	0,225 %	91,142 %
47	taxi	0,00261	0,480 %	0,449 %	66,424 %	130	sonreír	0,00075	0,240 %	0,225 %	91,382 %
48	piso	0,00260	0,480 %	0,449 %	66,904 %	131	duración	0,00075	0,240 %	0,225 %	91,622 %
49	piloto	0,00245	0,480 %	0,449 %	67,384 %	132	cine	0,00075	0,240 %	0,225 %	91,862 %
50	campo	0,00244	0,719 %	0,674 %	68,103 %	133	petróleo	0,00075	0,240 %	0,225 %	92,102 %
51	conducir	0,00237	0,480 %	0,449 %	68,583 %	134	lengua	0,00075	0,240 %	0,225 %	92,342 %
52	volar	0,00225	0,240 %	0,225 %	68,823 %	135	Eslovenia	0,00075	0,240 %	0,225 %	92,582 %
53	alquilar	0,00225	0,240 %	0,225 %	69,063 %	136	jet lag	0,00075	0,240 %	0,225 %	92,822 %
54	viajero	0,00225	0,240 %	0,225 %	69,303 %	137	caminar	0,00068	0,240 %	0,225 %	93,062 %
55	Barcelona	0,00212	0,480 %	0,449 %	69,783 %	138	pista	0,00068	0,240 %	0,225 %	93,302 %
56	parque	0,00210	0,480 %	0,449 %	70,263 %	139	llevar	0,00068	0,240 %	0,225 %	93,542 %
57	puerta de embarque	0,00205	0,240 %	0,225 %	70,503 %	140	andar	0,00068	0,240 %	0,225 %	93,782 %
58	México	0,00205	0,240 %	0,225 %	70,743 %	141	libertad	0,00068	0,240 %	0,225 %	94,022 %
59	Valencia	0,00205	0,240 %	0,225 %	70,983 %	142	asiento	0,00068	0,240 %	0,225 %	94,262 %
60	aterrizar	0,00204	0,480 %	0,449 %	71,463 %	143	sonrisa	0,00068	0,240 %	0,225 %	94,502 %
61	ir	0,00198	0,480 %	0,449 %	71,943 %	144	recuerdo	0,00062	0,240 %	0,225 %	94,742 %
62	cama	0,00197	0,480 %	0,449 %	72,423 %	145	sangría	0,00062	0,240 %	0,225 %	94,982 %
63	ropa	0,00188	0,480 %	0,449 %	72,903 %	146	autoestop	0,00062	0,240 %	0,225 %	95,222 %
64	alojarse	0,00187	0,240 %	0,225 %	73,143 %	147	canción	0,00062	0,240 %	0,225 %	95,462 %
65	español	0,00187	0,240 %	0,225 %	73,383 %	148	alegría	0,00062	0,240 %	0,225 %	95,702 %
66	bugaló	0,00187	0,240 %	0,225 %	73,623 %	149	cámara	0,00057	0,240 %	0,225 %	95,942 %
67	despegar	0,00176	0,480 %	0,449 %	74,103 %	150	amplio	0,00057	0,240 %	0,225 %	96,182 %
68	inglés	0,00171	0,240 %	0,225 %	74,343 %	151	vivir	0,00057	0,240 %	0,225 %	96,422 %
69	pensión	0,00171	0,240 %	0,225 %	74,583 %	152	destino	0,00052	0,240 %	0,225 %	96,662 %
70	gafas de sol	0,00171	0,240 %	0,225 %	74,823 %	153	Portugal	0,00052	0,240 %	0,225 %	96,902 %
71	libro	0,00170	0,480 %	0,449 %	75,303 %	154	Croacia	0,00052	0,240 %	0,225 %	97,142 %
72	autopista	0,00163	0,480 %	0,449 %	75,783 %	155	tienda	0,00047	0,240 %	0,225 %	97,382 %
73	divertirse	0,00156	0,240 %	0,225 %	76,023 %	156	nuevo mundo	0,00047	0,240 %	0,225 %	97,622 %
74	teléfono	0,00156	0,240 %	0,225 %	76,263 %	157	fotografía	0,00043	0,240 %	0,225 %	97,862 %
75	verano	0,00149	0,719 %	0,674 %	76,982 %	158	marcharse	0,00043	0,240 %	0,225 %	98,102 %
76	chiringuito	0,00142	0,240 %	0,225 %	77,222 %	159	anfitrión	0,00043	0,240 %	0,225 %	98,342 %
77	campamento	0,00142	0,240 %	0,225 %	77,462 %	160	tomar	0,00039	0,240 %	0,225 %	98,582 %
78	restaurante	0,00142	0,240 %	0,225 %	77,702 %	161	beber	0,00036	0,240 %	0,225 %	98,822 %
79	isla	0,00142	0,240 %	0,225 %	77,942 %	162	nieve	0,00036	0,240 %	0,225 %	99,062 %
80	gente	0,00132	0,480 %	0,449 %	78,422 %	163	esquiar	0,00033	0,240 %	0,225 %	99,302 %
81	comer	0,00131	0,480 %	0,449 %	78,902 %	164	gastronomía	0,00030	0,240 %	0,225 %	99,542 %
82	llorar	0,00129	0,240 %	0,225 %	79,142 %	165	recordar	0,00027	0,240 %	0,225 %	99,782 %
83	ferri	0,00129	0,240 %	0,225 %	79,382 %	166	reservar	0,00025	0,240 %	0,225 %	100,022 %

ANEXO 21. ÍNDICES DE DISPONIBILIDAD LÉXICA DE LA PRUEBA 2

Centro de interés 1. Individuo: dimensión perceptiva

palabra	Disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.	palabra	disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.
1 alegre	0.01685	3.623 %	2.247 %	3.623 %	86 educación	0.00144	0.725 %	0.449 %	68.475 %
2 tímido	0.01677	2.899 %	1.798 %	6.522 %	87 grande	0.00144	0.725 %	0.449 %	69.200 %
3 feliz	0.01613	4.348 %	2.697 %	10.870 %	88 serio	0.00128	0.725 %	0.449 %	69.925 %
4 amable	0.01293	2.536 %	1.573 %	13.406 %	89 aceptación	0.00126	0.362 %	0.225 %	70.287 %
5 amor	0.01012	2.536 %	1.573 %	15.942 %	90 educado	0.00126	0.362 %	0.225 %	70.649 %
6 triste	0.00933	3.261 %	2.022 %	19.203 %	91 tranquilo	0.00126	0.362 %	0.225 %	71.011 %
7 bueno	0.00744	1.812 %	1.124 %	21.015 %	92 fortaleza	0.00126	0.362 %	0.225 %	71.373 %
8 amigo	0.00535	1.812 %	1.124 %	22.827 %	93 tierno	0.00126	0.362 %	0.225 %	71.735 %
9 perezoso	0.00509	1.087 %	0.674 %	23.914 %	94 austero	0.00126	0.362 %	0.225 %	72.097 %
10 emoción	0.00449	0.725 %	0.449 %	24.639 %	95 animado	0.00126	0.362 %	0.225 %	72.459 %
11 terco	0.00419	0.725 %	0.449 %	25.364 %	96 amabilidad	0.00126	0.362 %	0.225 %	72.821 %
12 enamorado	0.00385	1.449 %	0.899 %	26.813 %	97 sensible	0.00126	0.362 %	0.225 %	73.183 %
13 abierto	0.00370	1.812 %	1.124 %	28.625 %	98 impulsivo	0.00126	0.362 %	0.225 %	73.545 %
14 trabajador	0.00367	1.087 %	0.674 %	29.712 %	99 misterioso	0.00126	0.362 %	0.225 %	73.907 %
15 introvertido	0.00341	0.725 %	0.449 %	30.437 %	100 compasión	0.00126	0.362 %	0.225 %	74.269 %
16 sueño	0.00320	0.725 %	0.449 %	31.162 %	101 humor	0.00115	0.725 %	0.449 %	74.994 %
17 alto	0.00315	0.725 %	0.449 %	31.887 %	102 hipócrita	0.00110	0.362 %	0.225 %	75.356 %
18 suerte	0.00315	1.087 %	0.674 %	32.974 %	103 acogedor	0.00110	0.362 %	0.225 %	75.718 %
19 divertido	0.00307	0.725 %	0.449 %	33.699 %	104 minucioso	0.00110	0.362 %	0.225 %	76.080 %
20 positivo	0.00289	0.725 %	0.449 %	34.424 %	105 entusiástico	0.00110	0.362 %	0.225 %	76.442 %
21 valor	0.00289	0.725 %	0.449 %	35.149 %	106 psicología	0.00110	0.362 %	0.225 %	76.804 %
22 bajo	0.00282	1.087 %	0.674 %	36.236 %	107 estar bien	0.00110	0.362 %	0.225 %	77.166 %
23 familia	0.00279	1.087 %	0.674 %	37.323 %	108 contento	0.00110	0.362 %	0.225 %	77.528 %
24 amistad	0.00278	0.725 %	0.449 %	38.048 %	109 maleducado	0.00110	0.362 %	0.225 %	77.890 %
25 personalidad	0.00278	0.725 %	0.449 %	38.773 %	110 joven	0.00110	0.362 %	0.225 %	78.252 %
26 corazón	0.00277	0.725 %	0.449 %	39.498 %	111 vago	0.00110	0.362 %	0.225 %	78.614 %
27 delgado	0.00272	0.725 %	0.449 %	40.223 %	112 calvo	0.00095	0.362 %	0.225 %	78.976 %
28 extrovertido	0.00272	0.725 %	0.449 %	40.948 %	113 ilusionado	0.00095	0.362 %	0.225 %	79.338 %
29 felicidad	0.00265	1.087 %	0.674 %	42.035 %	114 vergüenza	0.00095	0.362 %	0.225 %	79.700 %
30 honestidad	0.00256	0.725 %	0.449 %	42.760 %	115 seductor	0.00095	0.362 %	0.225 %	80.062 %
31 dolor	0.00253	0.725 %	0.449 %	43.485 %	116 arreglado	0.00095	0.362 %	0.225 %	80.424 %
32 enfadado	0.00240	0.725 %	0.449 %	44.210 %	117 cerebro	0.00095	0.362 %	0.225 %	80.786 %
33 tristeza	0.00236	0.725 %	0.449 %	44.935 %	118 estar mal	0.00095	0.362 %	0.225 %	81.148 %
34 alegría	0.00228	0.725 %	0.449 %	45.660 %	119 confianza	0.00095	0.362 %	0.225 %	81.510 %
35 bipolar	0.00225	0.362 %	0.225 %	46.022 %	120 ira	0.00095	0.362 %	0.225 %	81.872 %
36 psique	0.00225	0.362 %	0.225 %	46.384 %	121 frustrado	0.00095	0.362 %	0.225 %	82.234 %
37 persona	0.00225	0.362 %	0.225 %	46.746 %	122 modesto	0.00095	0.362 %	0.225 %	82.596 %
38 brusco	0.00225	0.362 %	0.225 %	47.108 %	123 adulto	0.00095	0.362 %	0.225 %	82.958 %
39 pesimista	0.00225	0.362 %	0.225 %	47.470 %	124 miedo	0.00082	0.362 %	0.225 %	83.320 %
40 pesado	0.00225	0.362 %	0.225 %	47.832 %	125 rabia	0.00082	0.362 %	0.225 %	83.682 %
41 simpático	0.00225	0.362 %	0.225 %	48.194 %	126 aplicado	0.00082	0.362 %	0.225 %	84.044 %
42 carácter	0.00225	0.362 %	0.225 %	48.556 %	127 sentir	0.00082	0.362 %	0.225 %	84.406 %
43 timidez	0.00215	0.725 %	0.449 %	49.281 %	128 salud	0.00082	0.362 %	0.225 %	84.768 %
44 loco	0.00209	0.725 %	0.449 %	50.006 %	129 celoso	0.00082	0.362 %	0.225 %	85.130 %
45 enojado	0.00208	0.725 %	0.449 %	50.731 %	130 desanimado	0.00082	0.362 %	0.225 %	85.492 %
46 cansado	0.00199	0.725 %	0.449 %	51.456 %	131 hambriento	0.00082	0.362 %	0.225 %	85.854 %
47 sonrisa	0.00195	0.362 %	0.225 %	51.818 %	132 hablador	0.00082	0.362 %	0.225 %	86.216 %
48 paciente	0.00195	0.362 %	0.225 %	52.180 %	133 responsabilidad	0.00071	0.362 %	0.225 %	86.578 %
49 malo	0.00195	0.362 %	0.225 %	52.542 %	134 listo	0.00071	0.362 %	0.225 %	86.940 %
50 esquizofrenia	0.00195	0.362 %	0.225 %	52.904 %	135 decepcionado	0.00071	0.362 %	0.225 %	87.302 %
51 optimista	0.00195	0.362 %	0.225 %	53.266 %	136 cordial	0.00071	0.362 %	0.225 %	87.664 %
52 pijo	0.00195	0.362 %	0.225 %	53.628 %	137 amar	0.00071	0.362 %	0.225 %	88.026 %
53 relajado	0.00195	0.362 %	0.225 %	53.990 %	138 guapo	0.00071	0.362 %	0.225 %	88.388 %
54 amoroso	0.00195	0.362 %	0.225 %	54.352 %	139 respeto	0.00071	0.362 %	0.225 %	88.750 %
55 relación	0.00195	0.362 %	0.225 %	54.714 %	140 ojo	0.00071	0.362 %	0.225 %	89.112 %
56 libertad	0.00195	0.362 %	0.225 %	55.076 %	141 mal	0.00071	0.362 %	0.225 %	89.474 %
57 furioso	0.00192	0.725 %	0.449 %	55.801 %	142 aburrido	0.00071	0.362 %	0.225 %	89.836 %
58 gordo	0.00190	1.087 %	0.674 %	56.888 %	143 sentimiento	0.00071	0.362 %	0.225 %	90.198 %
59 comportarse	0.00179	1.087 %	0.674 %	57.975 %	144 disfrutar	0.00062	0.362 %	0.225 %	90.560 %
60 negativo	0.00169	0.362 %	0.225 %	58.337 %	145 inteligente	0.00062	0.362 %	0.225 %	90.922 %
61 inútil	0.00169	0.362 %	0.225 %	58.699 %	146 concentrado	0.00062	0.362 %	0.225 %	91.284 %
62 valiente	0.00169	0.362 %	0.225 %	59.061 %	147 saludo	0.00062	0.362 %	0.225 %	91.646 %
63 ruidoso	0.00169	0.362 %	0.225 %	59.423 %	148 dicharachero	0.00062	0.362 %	0.225 %	92.008 %
64 coraje	0.00169	0.362 %	0.225 %	59.785 %	149 cansancio	0.00062	0.362 %	0.225 %	92.370 %
65 mente	0.00169	0.362 %	0.225 %	60.147 %	150 crecimiento	0.00053	0.362 %	0.225 %	92.732 %
66 fuerte	0.00169	0.362 %	0.225 %	60.509 %	151 bienestar	0.00053	0.362 %	0.225 %	93.094 %
67 nervioso	0.00169	0.362 %	0.225 %	60.871 %	152 sonreír	0.00053	0.362 %	0.225 %	93.456 %
68 moral	0.00169	0.362 %	0.225 %	61.233 %	153 feo	0.00053	0.362 %	0.225 %	93.818 %
69 juerguista	0.00169	0.362 %	0.225 %	61.595 %	154 honesto	0.00053	0.362 %	0.225 %	94.180 %
70 grosero	0.00169	0.362 %	0.225 %	61.957 %	155 conseguir	0.00046	0.362 %	0.225 %	94.542 %
71 confiado	0.00169	0.362 %	0.225 %	62.319 %	156 religión	0.00046	0.362 %	0.225 %	94.904 %
72 gracioso	0.00169	0.362 %	0.225 %	62.681 %	157 atractivo	0.00046	0.362 %	0.225 %	95.266 %
73 orgulloso	0.00169	0.362 %	0.225 %	63.043 %	158 quieto	0.00046	0.362 %	0.225 %	95.628 %
74 gente	0.00169	0.362 %	0.225 %	63.405 %	159 burlador	0.00040	0.362 %	0.225 %	95.990 %
75 mejor	0.00169	0.362 %	0.225 %	63.767 %	160 cambiar	0.00040	0.362 %	0.225 %	96.352 %
76 ánimo	0.00156	0.725 %	0.449 %	64.492 %	161 flaco	0.00040	0.362 %	0.225 %	96.714 %
77 cobarde	0.00146	0.362 %	0.225 %	64.854 %	162 formación	0.00040	0.362 %	0.225 %	97.076 %
78 valoración	0.00146	0.362 %	0.225 %	65.216 %	163 platicar	0.00040	0.362 %	0.225 %	97.438 %
79 haragán	0.00146	0.362 %	0.225 %	65.578 %	164 neurótico	0.00040	0.362 %	0.225 %	97.800 %
80 sensato	0.00146	0.362 %	0.225 %	65.940 %	165 inquieto	0.00040	0.362 %	0.225 %	98.162 %
81 psicológico	0.00146	0.362 %	0.225 %	66.302 %	166 madurez	0.00040	0.362 %	0.225 %	98.524 %
82 actitud	0.00146	0.362 %	0.225 %	66.664 %	167 destino	0.00035	0.362 %	0.225 %	98.886 %
83 solidaridad	0.00146	0.362 %	0.225 %	67.026 %	168 música	0.00035	0.362 %	0.225 %	99.248 %
84 deprimido	0.00146	0.362 %	0.225 %	67.388 %	169 apertura	0.00035	0.362 %	0.225 %	99.610 %
85 cercano	0.00146	0.362 %	0.225 %	67.750 %	170 pequeño	0.00030	0.362 %	0.225 %	99.972 %

Centro de interés 2. Individuo: dimensión física

palabra	Disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.	palabra	disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.
1. cabeza	0.03547	4.462 %	3.820 %	4.462 %	68. niño	0.00171	0.525 %	0.449 %	80.571 %
2. pierna	0.03038	4.724 %	4.045 %	9.186 %	69. fuerte	0.00171	0.525 %	0.449 %	81.096 %
3. mano	0.02974	4.199 %	3.596 %	13.385 %	70. uña	0.00170	0.525 %	0.449 %	81.621 %
4. ojo	0.02524	3.937 %	3.371 %	17.322 %	71. zanganear	0.00165	0.525 %	0.449 %	82.146 %
5. dedo	0.02314	3.937 %	3.371 %	21.259 %	72. vejéz	0.00161	0.525 %	0.449 %	82.671 %
6. alto	0.01993	3.675 %	3.146 %	24.934 %	73. corto	0.00161	0.525 %	0.449 %	83.196 %
7. gordo	0.01439	2.887 %	2.472 %	27.821 %	74. paseo	0.00158	0.262 %	0.225 %	83.458 %
8. labio	0.01291	2.100 %	1.798 %	29.921 %	75. cerebro	0.00158	0.262 %	0.225 %	83.720 %
9. bajo	0.01137	2.625 %	2.247 %	32.546 %	76. diferencia	0.00158	0.262 %	0.225 %	83.982 %
10. correr	0.00962	2.625 %	2.247 %	35.171 %	77. bailar	0.00156	0.525 %	0.449 %	84.507 %
11. nariz	0.00884	1.837 %	1.573 %	37.008 %	78. sexo	0.00152	0.525 %	0.449 %	85.032 %
12. delgado	0.00882	1.837 %	1.573 %	38.845 %	79. natación	0.00144	0.262 %	0.225 %	85.294 %
13. boca	0.00874	1.837 %	1.573 %	40.682 %	80. viejo	0.00144	0.262 %	0.225 %	85.556 %
14. oreja	0.00849	1.575 %	1.348 %	42.257 %	81. hecho un pincel	0.00144	0.262 %	0.225 %	85.818 %
15. pelo	0.00789	1.837 %	1.573 %	44.094 %	82. garganta	0.00144	0.262 %	0.225 %	86.080 %
16. guapo	0.00765	1.575 %	1.348 %	45.669 %	83. abrazo	0.00144	0.262 %	0.225 %	86.342 %
17. flaco	0.00759	1.312 %	1.124 %	46.981 %	84. entierro	0.00132	0.262 %	0.225 %	86.604 %
18. pie	0.00724	1.050 %	0.899 %	48.031 %	85. bello	0.00132	0.262 %	0.225 %	86.866 %
19. muerte	0.00653	1.575 %	1.348 %	49.606 %	86. envejecer	0.00125	0.525 %	0.449 %	87.391 %
20. brazo	0.00560	1.050 %	0.899 %	50.656 %	87. calvo	0.00121	0.262 %	0.225 %	87.653 %
21. diente	0.00542	1.050 %	0.899 %	51.706 %	88. llorar	0.00121	0.262 %	0.225 %	87.915 %
22. pequeño	0.00540	1.050 %	0.899 %	52.756 %	89. físico	0.00121	0.262 %	0.225 %	88.177 %
23. cuerpo	0.00538	0.787 %	0.674 %	53.543 %	90. fitness	0.00121	0.262 %	0.225 %	88.439 %
24. caminar	0.00536	1.312 %	1.124 %	54.855 %	91. deportivo	0.00121	0.262 %	0.225 %	88.701 %
25. morir	0.00482	1.312 %	1.124 %	56.167 %	92. tobillo	0.00111	0.262 %	0.225 %	88.963 %
26. sentarse	0.00470	1.312 %	1.124 %	57.479 %	93. espalda	0.00111	0.262 %	0.225 %	89.225 %
27. nacer	0.00462	1.575 %	1.348 %	59.054 %	94. estirado	0.00111	0.262 %	0.225 %	89.487 %
28. feo	0.00451	1.050 %	0.899 %	60.104 %	95. relación sexual	0.00111	0.262 %	0.225 %	89.749 %
29. piel	0.00369	0.525 %	0.449 %	60.629 %	96. cara	0.00111	0.262 %	0.225 %	90.011 %
30. moreno	0.00369	0.525 %	0.449 %	61.154 %	97. madre	0.00111	0.262 %	0.225 %	90.273 %
31. corazón	0.00350	0.525 %	0.449 %	61.679 %	98. gafas	0.00101	0.262 %	0.225 %	90.535 %
32. estómago	0.00349	0.787 %	0.674 %	62.466 %	99. adulto	0.00101	0.262 %	0.225 %	90.797 %
33. nacimiento	0.00339	1.050 %	0.899 %	63.516 %	100. parado	0.00101	0.262 %	0.225 %	91.059 %
34. grande	0.00335	0.525 %	0.449 %	64.041 %	101. acostarse	0.00101	0.262 %	0.225 %	91.321 %
35. palma	0.00330	0.525 %	0.449 %	64.566 %	102. juego	0.00101	0.262 %	0.225 %	91.583 %
36. deporte	0.00327	1.050 %	0.899 %	65.616 %	103. juventud	0.00101	0.262 %	0.225 %	91.845 %
37. trasero	0.00317	0.525 %	0.449 %	66.141 %	104. vida	0.00097	0.525 %	0.449 %	92.370 %
38. vivir	0.00306	0.787 %	0.674 %	66.928 %	105. reproducción	0.00093	0.262 %	0.225 %	92.632 %
39. hablar	0.00290	0.525 %	0.449 %	67.453 %	106. culo	0.00093	0.262 %	0.225 %	92.894 %
40. levantarse	0.00288	0.787 %	0.674 %	68.240 %	107. madurez	0.00093	0.262 %	0.225 %	93.156 %
41. joven	0.00272	0.787 %	0.674 %	69.027 %	108. salud	0.00085	0.262 %	0.225 %	93.418 %
42. andar	0.00266	0.525 %	0.449 %	69.552 %	109. médico	0.00085	0.262 %	0.225 %	93.680 %
43. lindo	0.00264	0.525 %	0.449 %	70.077 %	110. responsabilidad	0.00085	0.262 %	0.225 %	93.942 %
44. tumbarse	0.00237	0.525 %	0.449 %	70.602 %	111. género	0.00085	0.262 %	0.225 %	94.204 %
45. musculoso	0.00225	0.262 %	0.225 %	70.864 %	112. dormir	0.00078	0.262 %	0.225 %	94.466 %
46. barriga	0.00225	0.262 %	0.225 %	71.126 %	113. enfermedad	0.00078	0.262 %	0.225 %	94.728 %
47. hombro	0.00222	0.525 %	0.449 %	71.651 %	114. simpático	0.00078	0.262 %	0.225 %	94.990 %
48. bonito	0.00214	0.525 %	0.449 %	72.176 %	115. muela	0.00078	0.262 %	0.225 %	95.252 %
49. frente	0.00214	0.525 %	0.449 %	72.701 %	116. crecimiento	0.00071	0.262 %	0.225 %	95.514 %
50. padre	0.00212	0.525 %	0.449 %	73.226 %	117. enfermero	0.00071	0.262 %	0.225 %	95.776 %
51. nadar	0.00211	0.787 %	0.674 %	74.013 %	118. jugar	0.00071	0.262 %	0.225 %	96.038 %
52. rodilla	0.00208	0.525 %	0.449 %	74.538 %	119. gozar	0.00071	0.262 %	0.225 %	96.300 %
53. pelvis	0.00206	0.262 %	0.225 %	74.800 %	120. discapacidad	0.00071	0.262 %	0.225 %	96.562 %
54. rubio	0.00203	0.525 %	0.449 %	75.325 %	121. débil	0.00071	0.262 %	0.225 %	96.824 %
55. ser	0.00200	0.525 %	0.449 %	75.850 %	122. crecer	0.00065	0.262 %	0.225 %	97.086 %
56. niñez	0.00197	0.525 %	0.449 %	76.375 %	123. color	0.00065	0.262 %	0.225 %	97.348 %
57. hijo	0.00194	0.525 %	0.449 %	76.900 %	124. actuar	0.00065	0.262 %	0.225 %	97.610 %
58. bebé	0.00192	0.525 %	0.449 %	77.425 %	125. anciano	0.00065	0.262 %	0.225 %	97.872 %
59. altura	0.00188	0.262 %	0.225 %	77.687 %	126. moverse	0.00060	0.262 %	0.225 %	98.134 %
60. columna vertebral	0.00188	0.262 %	0.225 %	77.949 %	127. largo	0.00055	0.262 %	0.225 %	98.396 %
61. regordete	0.00188	0.262 %	0.225 %	78.211 %	128. aduetez	0.00055	0.262 %	0.225 %	98.658 %
62. tocar	0.00188	0.262 %	0.225 %	78.473 %	129. dar a luz	0.00050	0.262 %	0.225 %	98.920 %
63. infancia	0.00181	0.525 %	0.449 %	78.998 %	130. periodo menstrual	0.00042	0.262 %	0.225 %	99.182 %
64. respirar	0.00172	0.262 %	0.225 %	79.260 %	131. practicar	0.00042	0.262 %	0.225 %	99.444 %
65. adolescente	0.00172	0.262 %	0.225 %	79.522 %	132. estar	0.00038	0.262 %	0.225 %	99.706 %
66. cantar	0.00172	0.262 %	0.225 %	79.784 %	133. muerto	0.00035	0.262 %	0.225 %	99.968 %
67. pelirrojo	0.00172	0.262 %	0.225 %	80.046 %					

Centro de interés 3. Salud e higiene

palabra	Disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.	palabra	disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.
1 dolor	0.03647	7.925 %	4.719 %	7.925 %	65 romper	0.00142	0.377 %	0.225 %	76.220 %
2 hospital	0.02859	7.547 %	4.494 %	15.472 %	66 paciente	0.00142	0.377 %	0.225 %	76.597 %
3 cabeza	0.01965	4.906 %	2.921 %	20.378 %	67 corte	0.00142	0.377 %	0.225 %	76.974 %
4 médico	0.01927	4.151 %	2.472 %	24.529 %	68 antibiótico	0.00142	0.377 %	0.225 %	77.351 %
5 fiebre	0.01443	3.396 %	2.022 %	27.925 %	69 psicoterapeuta	0.00142	0.377 %	0.225 %	77.728 %
6 tos	0.01042	2.264 %	1.348 %	30.189 %	70 muerte	0.00142	0.377 %	0.225 %	78.105 %
7 cáncer	0.00916	1.887 %	1.124 %	32.076 %	71 belleza	0.00142	0.377 %	0.225 %	78.482 %
8 pastilla	0.00915	2.642 %	1.573 %	34.718 %	72 corazón	0.00142	0.377 %	0.225 %	78.859 %
9 sangre	0.00841	2.264 %	1.348 %	36.982 %	73 sanitario	0.00142	0.377 %	0.225 %	79.236 %
10 sano	0.00591	1.132 %	0.674 %	38.114 %	74 infección	0.00142	0.377 %	0.225 %	79.613 %
11 doctor	0.00580	1.509 %	0.899 %	39.623 %	75 tobillo	0.00126	0.377 %	0.225 %	79.990 %
12 enfermo	0.00527	1.132 %	0.674 %	40.755 %	76 fruta	0.00126	0.377 %	0.225 %	80.367 %
13 aspirina	0.00494	1.509 %	0.899 %	42.264 %	77 fisioterapeuta	0.00126	0.377 %	0.225 %	80.744 %
14 enfermero	0.00481	1.509 %	0.899 %	43.773 %	78 gélido	0.00126	0.377 %	0.225 %	81.121 %
15 cirujano	0.00478	1.509 %	0.899 %	45.282 %	79 cuerpo	0.00126	0.377 %	0.225 %	81.498 %
16 centro de salud	0.00455	1.509 %	0.899 %	46.791 %	80 lesión	0.00126	0.377 %	0.225 %	81.875 %
17 herida	0.00445	1.509 %	0.899 %	48.300 %	81 estrés	0.00126	0.377 %	0.225 %	82.252 %
18 náusea	0.00414	1.132 %	0.674 %	49.432 %	82 hierba	0.00126	0.377 %	0.225 %	82.629 %
19 garganta	0.00396	1.132 %	0.674 %	50.564 %	83 comida	0.00113	0.377 %	0.225 %	83.006 %
20 ambulancia	0.00357	0.755 %	0.449 %	51.319 %	84 pomada	0.00113	0.377 %	0.225 %	83.383 %
21 doler	0.00355	1.132 %	0.674 %	52.451 %	85 malaria	0.00113	0.377 %	0.225 %	83.760 %
22 sida	0.00351	0.755 %	0.449 %	53.206 %	86 psicólogo	0.00113	0.377 %	0.225 %	84.137 %
23 agua	0.00332	1.132 %	0.674 %	54.338 %	87 dañar	0.00113	0.377 %	0.225 %	84.514 %
24 estómago	0.00318	0.755 %	0.449 %	55.093 %	88 mano	0.00113	0.377 %	0.225 %	84.891 %
25 roto	0.00318	0.755 %	0.449 %	55.848 %	89 deporte	0.00100	0.377 %	0.225 %	85.268 %
26 lavarse	0.00313	0.755 %	0.449 %	56.603 %	90 té	0.00100	0.377 %	0.225 %	85.645 %
27 gripe	0.00301	0.755 %	0.449 %	57.358 %	91 diente	0.00100	0.377 %	0.225 %	86.022 %
28 ayuda	0.00301	0.755 %	0.449 %	58.113 %	92 pañuelo	0.00100	0.377 %	0.225 %	86.399 %
29 analgésico	0.00272	0.755 %	0.449 %	58.868 %	93 cirugía plástica	0.00100	0.377 %	0.225 %	86.776 %
30 jarabe	0.00268	0.755 %	0.449 %	59.623 %	94 clínica	0.00100	0.377 %	0.225 %	87.153 %
31 farmacia	0.00268	0.755 %	0.449 %	60.378 %	95 caminar	0.00100	0.377 %	0.225 %	87.530 %
32 quemadura	0.00268	0.755 %	0.449 %	61.133 %	96 bacteria	0.00100	0.377 %	0.225 %	87.907 %
33 cerebro	0.00235	0.755 %	0.449 %	61.888 %	97 zumo	0.00100	0.377 %	0.225 %	88.284 %
34 baño	0.00231	0.755 %	0.449 %	62.643 %	98 piel	0.00100	0.377 %	0.225 %	88.661 %
35 rehabilitación	0.00225	0.755 %	0.449 %	63.398 %	99 limón	0.00090	0.377 %	0.225 %	89.038 %
36 neumonía	0.00225	0.377 %	0.225 %	63.775 %	100 salud	0.00090	0.377 %	0.225 %	89.415 %
37 tirita	0.00225	0.377 %	0.225 %	64.152 %	101 psicología	0.00090	0.377 %	0.225 %	89.792 %
38 parálisis	0.00225	0.377 %	0.225 %	64.529 %	102 pie	0.00090	0.377 %	0.225 %	90.169 %
39 discapacidad	0.00225	0.377 %	0.225 %	64.906 %	103 quirófano	0.00090	0.377 %	0.225 %	90.546 %
40 sentirse mal	0.00223	0.755 %	0.449 %	65.661 %	104 cortarse	0.00090	0.377 %	0.225 %	90.923 %
41 infarto	0.00216	0.755 %	0.449 %	66.416 %	105 virus	0.00090	0.377 %	0.225 %	91.300 %
42 medicina	0.00213	0.755 %	0.449 %	67.171 %	106 vitamina	0.00090	0.377 %	0.225 %	91.677 %
43 medicamento	0.00200	0.377 %	0.225 %	67.548 %	107 rojo	0.00090	0.377 %	0.225 %	92.054 %
44 vómito	0.00200	0.377 %	0.225 %	67.925 %	108 seguridad	0.00090	0.377 %	0.225 %	92.431 %
45 diarrea	0.00200	0.377 %	0.225 %	68.302 %	109 miel	0.00080	0.377 %	0.225 %	92.808 %
46 enfermedad	0.00200	0.377 %	0.225 %	68.679 %	110 manzana	0.00080	0.377 %	0.225 %	93.185 %
47 físico	0.00200	0.377 %	0.225 %	69.056 %	111 hinchado	0.00080	0.377 %	0.225 %	93.562 %
48 ejercicio	0.00179	0.377 %	0.225 %	69.433 %	112 caer	0.00080	0.377 %	0.225 %	93.939 %
49 temperatura	0.00179	0.377 %	0.225 %	69.810 %	113 hueso	0.00080	0.377 %	0.225 %	94.316 %
50 malestar	0.00179	0.377 %	0.225 %	70.187 %	114 gota	0.00080	0.377 %	0.225 %	94.693 %
51 barriga	0.00179	0.377 %	0.225 %	70.564 %	115 verdura	0.00071	0.377 %	0.225 %	95.070 %
52 accidente	0.00179	0.377 %	0.225 %	70.941 %	116 enfermar	0.00071	0.377 %	0.225 %	95.447 %
53 píldora	0.00179	0.377 %	0.225 %	71.318 %	117 veneno	0.00071	0.377 %	0.225 %	95.824 %
54 cansado	0.00179	0.377 %	0.225 %	71.695 %	118 parche	0.00071	0.377 %	0.225 %	96.201 %
55 muerto	0.00179	0.377 %	0.225 %	72.072 %	119 centro para ancianos	0.00071	0.377 %	0.225 %	96.578 %
56 mental	0.00179	0.377 %	0.225 %	72.449 %	120 gimnasio	0.00063	0.377 %	0.225 %	96.955 %
57 descanso	0.00159	0.377 %	0.225 %	72.826 %	121 vena	0.00063	0.377 %	0.225 %	97.332 %
58 ATS	0.00159	0.377 %	0.225 %	73.203 %	122 bello	0.00063	0.377 %	0.225 %	97.709 %
59 ibuprofeno	0.00159	0.377 %	0.225 %	73.580 %	123 cirugía	0.00057	0.377 %	0.225 %	98.086 %
60 cicatriz	0.00159	0.377 %	0.225 %	73.957 %	124 anorexia	0.00050	0.377 %	0.225 %	98.463 %
61 moco	0.00159	0.377 %	0.225 %	74.334 %	125 depresión	0.00045	0.377 %	0.225 %	98.840 %
62 nervioso	0.00159	0.377 %	0.225 %	74.711 %	126 sanar	0.00040	0.377 %	0.225 %	99.217 %
63 correr	0.00146	0.755 %	0.449 %	75.466 %	127 aliviar	0.00036	0.377 %	0.225 %	99.594 %
64 operación	0.00142	0.377 %	0.225 %	75.843 %	128 alivio	0.00032	0.377 %	0.225 %	99.971 %

Centro de interés 4. Ocio

palabra	Disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.	palabra	disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.
1 fútbol	0.03743	6.667 %	5.169 %	6.667 %	76 parkour	0.00151	0.290 %	0.225 %	78.851 %
2 baloncesto	0.01849	3.478 %	2.697 %	10.145 %	77 fotografía	0.00151	0.290 %	0.225 %	79.141 %
3 amigo	0.01824	4.058 %	3.146 %	14.203 %	78 bádminton	0.00151	0.290 %	0.225 %	79.431 %
4 música	0.01410	3.188 %	2.472 %	17.391 %	79 estudiar	0.00151	0.290 %	0.225 %	79.721 %
5 forofo	0.01390	2.319 %	1.798 %	19.710 %	80 jolgorio	0.00136	0.290 %	0.225 %	80.011 %
6 correr	0.01378	2.609 %	2.022 %	22.319 %	81 senderismo	0.00136	0.290 %	0.225 %	80.301 %
7 televisión	0.01143	2.319 %	1.798 %	24.638 %	82 comer	0.00136	0.290 %	0.225 %	80.591 %
8 cine	0.01131	2.319 %	1.798 %	26.957 %	83 tostón	0.00136	0.290 %	0.225 %	80.881 %
9 leer	0.01060	1.739 %	1.348 %	28.696 %	84 animal	0.00136	0.290 %	0.225 %	81.171 %
10 museo	0.00958	2.319 %	1.798 %	31.015 %	85 aprovechar	0.00136	0.290 %	0.225 %	81.461 %
11 teatro	0.00932	2.319 %	1.798 %	33.334 %	86 juegos olímpicos	0.00123	0.290 %	0.225 %	81.751 %
12 ver	0.00865	1.739 %	1.348 %	35.073 %	87 ruido	0.00123	0.290 %	0.225 %	82.041 %
13 fiesta	0.00788	2.029 %	1.573 %	37.102 %	88 mochila	0.00123	0.290 %	0.225 %	82.331 %
14 deporte	0.00777	1.449 %	1.124 %	38.551 %	89 piscoblabis	0.00123	0.290 %	0.225 %	82.621 %
15 balonmano	0.00744	1.739 %	1.348 %	40.290 %	90 juerguista	0.00123	0.290 %	0.225 %	82.911 %
16 jugar	0.00699	1.159 %	0.899 %	41.449 %	91 cuadro	0.00123	0.290 %	0.225 %	83.201 %
17 libro	0.00677	1.739 %	1.348 %	43.188 %	92 artístico	0.00123	0.290 %	0.225 %	83.491 %
18 bailar	0.00604	1.159 %	0.899 %	44.347 %	93 relajación	0.00112	0.290 %	0.225 %	83.781 %
19 arte	0.00554	1.159 %	0.899 %	45.506 %	94 engalanar	0.00112	0.290 %	0.225 %	84.071 %
20 nadar	0.00519	1.159 %	0.899 %	46.665 %	95 actuar	0.00112	0.290 %	0.225 %	84.361 %
21 ir	0.00506	0.870 %	0.674 %	47.535 %	96 piscina	0.00112	0.290 %	0.225 %	84.651 %
22 cantar	0.00501	0.870 %	0.674 %	48.405 %	97 ciclismo	0.00112	0.290 %	0.225 %	84.941 %
23 pasear	0.00479	0.870 %	0.674 %	49.275 %	98 andar	0.00101	0.290 %	0.225 %	85.231 %
24 juerga	0.00449	0.580 %	0.449 %	49.855 %	99 caminar	0.00101	0.290 %	0.225 %	85.521 %
25 guitarra	0.00448	1.159 %	0.899 %	51.014 %	100 tiempo libre	0.00101	0.290 %	0.225 %	85.811 %
26 carta	0.00429	0.870 %	0.674 %	51.884 %	101 convivir	0.00101	0.290 %	0.225 %	86.101 %
27 partido	0.00418	0.870 %	0.674 %	52.754 %	102 conducir	0.00101	0.290 %	0.225 %	86.391 %
28 tenis	0.00417	1.159 %	0.899 %	53.913 %	103 ciclista	0.00101	0.290 %	0.225 %	86.681 %
29 salir	0.00402	1.159 %	0.899 %	55.072 %	104 Nochevieja	0.00101	0.290 %	0.225 %	86.971 %
30 voleibol	0.00386	0.870 %	0.674 %	55.942 %	105 entrada	0.00091	0.290 %	0.225 %	87.261 %
31 baile	0.00376	0.870 %	0.674 %	56.812 %	106 divertirse	0.00091	0.290 %	0.225 %	87.551 %
32 natación	0.00374	0.870 %	0.674 %	57.682 %	107 scrabble	0.00091	0.290 %	0.225 %	87.841 %
33 paseo	0.00362	0.870 %	0.674 %	58.552 %	108 patinar	0.00091	0.290 %	0.225 %	88.131 %
34 deportivo	0.00354	0.580 %	0.449 %	59.132 %	109 saltar la goma	0.00091	0.290 %	0.225 %	88.421 %
35 platicar	0.00350	0.580 %	0.449 %	59.712 %	110 uva	0.00091	0.290 %	0.225 %	88.711 %
36 película	0.00338	0.870 %	0.674 %	60.582 %	111 entrenar	0.00091	0.290 %	0.225 %	89.001 %
37 vacaciones	0.00329	1.159 %	0.899 %	61.741 %	112 pilates	0.00091	0.290 %	0.225 %	89.291 %
38 galería	0.00320	0.580 %	0.449 %	62.321 %	113 amor	0.00091	0.290 %	0.225 %	89.581 %
39 descanso	0.00316	0.580 %	0.449 %	62.901 %	114 siesta	0.00091	0.290 %	0.225 %	89.871 %
40 concierto	0.00315	0.580 %	0.449 %	63.481 %	115 esquiar	0.00083	0.290 %	0.225 %	90.161 %
41 piano	0.00280	0.580 %	0.449 %	64.061 %	116 bosque	0.00083	0.290 %	0.225 %	90.451 %
42 exposición	0.00273	0.580 %	0.449 %	64.641 %	117 Navidad	0.00083	0.290 %	0.225 %	90.741 %
43 quedar	0.00267	0.580 %	0.449 %	65.221 %	118 pádel	0.00083	0.290 %	0.225 %	91.031 %
44 balonvolea	0.00262	0.580 %	0.449 %	65.801 %	119 tiempo	0.00075	0.290 %	0.225 %	91.321 %
45 carnaval	0.00262	0.580 %	0.449 %	66.381 %	120 organizar	0.00068	0.290 %	0.225 %	91.611 %
46 bicicleta	0.00258	0.580 %	0.449 %	66.961 %	121 libertad	0.00068	0.290 %	0.225 %	91.901 %
47 pintura	0.00248	0.580 %	0.449 %	67.541 %	122 café	0.00068	0.290 %	0.225 %	92.191 %
48 disfrutar	0.00242	0.580 %	0.449 %	68.121 %	123 bebida	0.00068	0.290 %	0.225 %	92.481 %
49 internet	0.00212	0.580 %	0.449 %	68.701 %	124 escondite	0.00068	0.290 %	0.225 %	92.771 %
50 fútbol americano	0.00203	0.290 %	0.225 %	68.991 %	125 radio	0.00068	0.290 %	0.225 %	93.061 %
51 perro	0.00198	0.580 %	0.449 %	69.571 %	126 instrumento	0.00068	0.290 %	0.225 %	93.351 %
52 macuto	0.00197	0.870 %	0.674 %	70.441 %	127 escuela	0.00068	0.290 %	0.225 %	93.641 %
53 tocar	0.00185	0.580 %	0.449 %	71.021 %	128 alcohol	0.00061	0.290 %	0.225 %	93.931 %
54 estadio	0.00184	0.290 %	0.225 %	71.311 %	129 parque	0.00061	0.290 %	0.225 %	94.221 %
55 golf	0.00184	0.290 %	0.225 %	71.601 %	130 entretenimiento	0.00061	0.290 %	0.225 %	94.511 %
56 danza	0.00184	0.290 %	0.225 %	71.891 %	131 pistolero	0.00061	0.290 %	0.225 %	94.801 %
57 entusiasta	0.00184	0.290 %	0.225 %	72.181 %	132 viajar	0.00061	0.290 %	0.225 %	95.091 %
58 entusiasmo	0.00184	0.290 %	0.225 %	72.471 %	133 excursión	0.00061	0.290 %	0.225 %	95.381 %
59 practicar	0.00184	0.290 %	0.225 %	72.761 %	134 actividad	0.00061	0.290 %	0.225 %	95.671 %
60 dormir	0.00169	0.580 %	0.449 %	73.341 %	135 divertido	0.00055	0.290 %	0.225 %	95.961 %
61 atlético	0.00169	0.580 %	0.449 %	73.921 %	136 estanco	0.00055	0.290 %	0.225 %	96.251 %
62 ganar	0.00166	0.290 %	0.225 %	74.211 %	137 compra	0.00055	0.290 %	0.225 %	96.541 %
63 surf	0.00166	0.290 %	0.225 %	74.501 %	138 copa	0.00055	0.290 %	0.225 %	96.831 %
64 risa	0.00166	0.290 %	0.225 %	74.791 %	139 España	0.00055	0.290 %	0.225 %	97.121 %
65 celebración	0.00166	0.290 %	0.225 %	75.081 %	140 avión	0.00050	0.290 %	0.225 %	97.411 %
66 hablar	0.00166	0.290 %	0.225 %	75.371 %	141 viaje	0.00050	0.290 %	0.225 %	97.701 %
67 club	0.00166	0.290 %	0.225 %	75.661 %	142 batería	0.00045	0.290 %	0.225 %	97.991 %
68 navegar	0.00166	0.290 %	0.225 %	75.951 %	143 tren	0.00045	0.290 %	0.225 %	98.281 %
69 escuchar	0.00165	0.580 %	0.449 %	76.531 %	144 viola	0.00041	0.290 %	0.225 %	98.571 %
70 zanganear	0.00161	0.580 %	0.449 %	77.111 %	145 musical	0.00037	0.290 %	0.225 %	98.861 %
71 bufanda	0.00151	0.290 %	0.225 %	77.401 %	146 drama	0.00034	0.290 %	0.225 %	99.151 %
72 corrida	0.00151	0.290 %	0.225 %	77.691 %	147 discoteca	0.00034	0.290 %	0.225 %	99.441 %
73 embellecer	0.00151	0.290 %	0.225 %	77.981 %	148 tapa	0.00030	0.290 %	0.225 %	99.731 %
74 montañismo	0.00151	0.290 %	0.225 %	78.271 %	149 cerveza	0.00028	0.290 %	0.225 %	100.021 %
75 chismorrear	0.00151	0.290 %	0.225 %	78.561 %					

Centro de interés 5. Geografía y naturaleza

palabra	Disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.	palabra	disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.	
1. planeta	0.01945	3.343 %	2.697 %	3.343 %	76	deforestación	0.00148	0.279 %	0.225 %	78.284 %
2. estrella	0.01670	2.786 %	2.247 %	6.129 %	77	campamento	0.00148	0.279 %	0.225 %	78.563 %
3. mar	0.01582	3.621 %	2.921 %	9.750 %	78	húmedo	0.00148	0.279 %	0.225 %	78.842 %
4. bosque	0.01555	3.064 %	2.472 %	12.814 %	79	hielo	0.00148	0.279 %	0.225 %	79.121 %
5. sol	0.01468	3.064 %	2.472 %	15.878 %	80	globalización	0.00148	0.279 %	0.225 %	79.400 %
6. ciudad	0.01220	2.507 %	2.022 %	18.385 %	81	espacio	0.00148	0.279 %	0.225 %	79.679 %
7. montaña	0.01142	1.950 %	1.573 %	20.335 %	82	ciervo	0.00148	0.279 %	0.225 %	79.958 %
8. río	0.01137	2.786 %	2.247 %	23.121 %	83	desierto	0.00143	0.557 %	0.449 %	80.515 %
9. clima	0.01099	2.228 %	1.798 %	25.349 %	84	petróleo	0.00142	0.557 %	0.449 %	81.072 %
10. tierra	0.01067	1.671 %	1.348 %	27.020 %	85	medio ambiente	0.00133	0.557 %	0.449 %	81.629 %
11. mediterráneo	0.01055	2.228 %	1.798 %	29.248 %	86	buen tiempo	0.00133	0.279 %	0.225 %	81.908 %
12. árbol	0.00993	2.228 %	1.798 %	31.476 %	87	cuenca	0.00133	0.279 %	0.225 %	82.187 %
13. animal	0.00989	2.786 %	2.247 %	34.262 %	88	animal doméstico	0.00133	0.279 %	0.225 %	82.466 %
14. luna	0.00893	1.671 %	1.348 %	35.933 %	89	continental	0.00122	0.557 %	0.449 %	83.023 %
15. lluvia	0.00805	1.393 %	1.124 %	37.326 %	90	planta	0.00120	0.279 %	0.225 %	83.302 %
16. gélido	0.00775	1.393 %	1.124 %	38.719 %	91	tormenta	0.00120	0.279 %	0.225 %	83.581 %
17. calor	0.00729	1.671 %	1.348 %	40.390 %	92	verdura	0.00120	0.279 %	0.225 %	83.860 %
18. tiempo	0.00717	1.114 %	0.899 %	41.504 %	93	global	0.00120	0.279 %	0.225 %	84.139 %
19. océano	0.00653	1.671 %	1.348 %	43.175 %	94	acera	0.00120	0.279 %	0.225 %	84.418 %
20. país	0.00626	1.114 %	0.899 %	44.289 %	95	marea negra	0.00120	0.279 %	0.225 %	84.697 %
21. calle	0.00589	1.114 %	0.899 %	45.403 %	96	rural	0.00120	0.279 %	0.225 %	84.976 %
22. frío	0.00580	1.393 %	1.124 %	46.796 %	97	tigre	0.00116	0.557 %	0.449 %	85.533 %
23. plaza	0.00527	0.836 %	0.674 %	47.632 %	98	agua	0.00108	0.279 %	0.225 %	85.812 %
24. calentamiento global	0.00527	1.393 %	1.124 %	49.025 %	99	torrencial	0.00108	0.279 %	0.225 %	86.091 %
25. lago	0.00502	0.836 %	0.674 %	49.861 %	100	arena	0.00108	0.279 %	0.225 %	86.370 %
26. parque	0.00456	0.836 %	0.674 %	50.697 %	101	sabana	0.00108	0.279 %	0.225 %	86.649 %
27. subtropical	0.00439	1.114 %	0.899 %	51.811 %	102	niebla	0.00108	0.279 %	0.225 %	86.928 %
28. flor	0.00427	1.114 %	0.899 %	52.925 %	103	adriático	0.00108	0.279 %	0.225 %	87.207 %
29. mundo	0.00427	0.557 %	0.449 %	53.482 %	104	llanura	0.00108	0.279 %	0.225 %	87.486 %
30. primavera	0.00421	0.836 %	0.674 %	54.318 %	105	autobús	0.00097	0.279 %	0.225 %	87.765 %
31. invierno	0.00410	0.836 %	0.674 %	55.154 %	106	derretimiento	0.00097	0.279 %	0.225 %	88.044 %
32. nieve	0.00404	0.836 %	0.674 %	55.990 %	107	suave	0.00097	0.279 %	0.225 %	88.323 %
33. verano	0.00369	0.836 %	0.674 %	56.826 %	108	volcán	0.00097	0.279 %	0.225 %	88.602 %
34. continente	0.00355	0.836 %	0.674 %	57.662 %	109	especie	0.00097	0.279 %	0.225 %	88.881 %
35. terremoto	0.00333	0.836 %	0.674 %	58.498 %	110	hámster	0.00097	0.279 %	0.225 %	89.160 %
36. nube	0.00327	0.836 %	0.674 %	59.334 %	111	avalancha	0.00088	0.279 %	0.225 %	89.439 %
37. campo	0.00324	0.836 %	0.674 %	60.170 %	112	paseo	0.00088	0.279 %	0.225 %	89.718 %
38. perro	0.00320	1.114 %	0.899 %	61.284 %	113	autovía	0.00088	0.279 %	0.225 %	89.997 %
39. cielo	0.00316	0.557 %	0.449 %	61.841 %	114	capa	0.00088	0.279 %	0.225 %	90.276 %
40. polución	0.00312	0.557 %	0.449 %	62.398 %	115	efecto invernadero	0.00088	0.279 %	0.225 %	90.555 %
41. selva	0.00300	0.557 %	0.449 %	62.955 %	116	degradación	0.00088	0.279 %	0.225 %	90.834 %
42. gato	0.00281	0.836 %	0.674 %	63.791 %	117	subida de la temperatura	0.00088	0.279 %	0.225 %	91.113 %
43. pueblo	0.00272	0.557 %	0.449 %	64.348 %	118	atlántico	0.00088	0.279 %	0.225 %	91.392 %
44. inundación	0.00261	0.557 %	0.449 %	64.905 %	119	prado	0.00079	0.279 %	0.225 %	91.671 %
45. otoño	0.00261	0.557 %	0.449 %	65.462 %	120	jungla	0.00079	0.279 %	0.225 %	91.950 %
46. pájaro	0.00260	0.836 %	0.674 %	66.298 %	121	polo	0.00079	0.279 %	0.225 %	92.229 %
47. fruta	0.00256	0.557 %	0.449 %	66.855 %	122	ecuador	0.00079	0.279 %	0.225 %	92.508 %
48. zorro	0.00241	0.557 %	0.449 %	67.412 %	123	vertido	0.00079	0.279 %	0.225 %	92.787 %
49. ozono	0.00241	0.557 %	0.449 %	67.969 %	124	basura	0.00079	0.279 %	0.225 %	93.066 %
50. rosa	0.00229	1.114 %	0.899 %	69.083 %	125	subida del nivel del mar	0.00079	0.279 %	0.225 %	93.345 %
51. verde	0.00225	0.279 %	0.225 %	69.362 %	126	isla	0.00079	0.279 %	0.225 %	93.624 %
52. África	0.00225	0.279 %	0.225 %	69.641 %	127	alrededor	0.00079	0.279 %	0.225 %	93.903 %
53. casco antiguo	0.00225	0.279 %	0.225 %	69.920 %	128	tráfico	0.00071	0.279 %	0.225 %	94.182 %
54. mapa	0.00225	0.279 %	0.225 %	70.199 %	129	Amazonia	0.00071	0.279 %	0.225 %	94.461 %
55. incendio	0.00221	0.557 %	0.449 %	70.756 %	130	pasto	0.00071	0.279 %	0.225 %	94.740 %
56. cauce	0.00217	0.557 %	0.449 %	71.313 %	131	edificio	0.00064	0.279 %	0.225 %	95.019 %
57. museo	0.00202	0.279 %	0.225 %	71.592 %	132	granja	0.00064	0.279 %	0.225 %	95.298 %
58. universo	0.00202	0.279 %	0.225 %	71.871 %	133	globo	0.00058	0.279 %	0.225 %	95.577 %
59. flora	0.00202	0.279 %	0.225 %	72.150 %	134	elefante	0.00058	0.279 %	0.225 %	95.856 %
60. España	0.00202	0.279 %	0.225 %	72.429 %	135	México	0.00058	0.279 %	0.225 %	96.135 %
61. oceanográfico	0.00202	0.279 %	0.225 %	72.708 %	136	mariposa	0.00058	0.279 %	0.225 %	96.414 %
62. ovni	0.00202	0.279 %	0.225 %	72.987 %	137	coche	0.00052	0.279 %	0.225 %	96.693 %
63. fuego	0.00198	0.557 %	0.449 %	73.544 %	138	caminar	0.00047	0.279 %	0.225 %	96.972 %
64. contaminación	0.00196	0.836 %	0.674 %	74.380 %	139	pantera	0.00047	0.279 %	0.225 %	97.251 %
65. tropical	0.00191	0.557 %	0.449 %	74.937 %	140	sequía	0.00047	0.279 %	0.225 %	97.530 %
66. capital	0.00182	0.279 %	0.225 %	75.216 %	141	viaje	0.00042	0.279 %	0.225 %	97.809 %
67. oceánico	0.00182	0.279 %	0.225 %	75.495 %	142	Plutón	0.00038	0.279 %	0.225 %	98.088 %
68. fauna	0.00182	0.279 %	0.225 %	75.774 %	143	clavel	0.00038	0.279 %	0.225 %	98.367 %
69. Europa	0.00182	0.279 %	0.225 %	76.053 %	144	ola	0.00038	0.279 %	0.225 %	98.646 %
70. sierra	0.00182	0.279 %	0.225 %	76.332 %	145	aire	0.00034	0.279 %	0.225 %	98.925 %
71. caballo	0.00179	0.557 %	0.449 %	76.889 %	146	playa	0.00034	0.279 %	0.225 %	99.204 %
72. población	0.00164	0.279 %	0.225 %	77.168 %	147	protección	0.00031	0.279 %	0.225 %	99.483 %
73. infinidad	0.00164	0.279 %	0.225 %	77.447 %	148	pez	0.00031	0.279 %	0.225 %	99.762 %
74. Estados Unidos	0.00164	0.279 %	0.225 %	77.726 %	149	naranja	0.00028	0.279 %	0.225 %	100.041 %
75. jabalí	0.00164	0.279 %	0.225 %	78.005 %						

Centro de interés 6. Viajes, alojamiento y transportes

	palabra	Disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.		palabra	disponibilidad	Frec. rel.	% aparic	Frec. acum.
1	avión	0.03771	6.034 %	4.719 %	6.034 %	78	Australia	0.00145	0.575 %	0.449 %	77.289 %
2	tren	0.03341	6.034 %	4.719 %	12.068 %	79	sol	0.00142	0.575 %	0.449 %	77.864 %
3	coche	0.03251	6.034 %	4.719 %	18.102 %	80	a pie	0.00139	0.287 %	0.225 %	78.151 %
4	hotel	0.03084	5.747 %	4.494 %	23.849 %	81	pasaporte	0.00139	0.287 %	0.225 %	78.438 %
5	autobús	0.02487	4.598 %	3.596 %	28.447 %	82	rueda	0.00139	0.287 %	0.225 %	78.725 %
6	macuto	0.01096	1.724 %	1.348 %	30.171 %	83	bote	0.00139	0.287 %	0.225 %	79.012 %
7	bicicleta	0.00965	2.011 %	1.573 %	32.182 %	84	ruta	0.00139	0.287 %	0.225 %	79.299 %
8	España	0.00690	1.437 %	1.124 %	33.619 %	85	gélido	0.00139	0.287 %	0.225 %	79.586 %
9	viajar	0.00618	0.862 %	0.674 %	34.481 %	86	entusiasmo	0.00139	0.287 %	0.225 %	79.873 %
10	peaje	0.00597	0.862 %	0.674 %	35.343 %	87	surf	0.00126	0.287 %	0.225 %	80.160 %
11	barco	0.00588	1.437 %	1.124 %	36.780 %	88	cama	0.00126	0.287 %	0.225 %	80.447 %
12	hostal	0.00581	1.149 %	0.899 %	37.929 %	89	relajarse	0.00126	0.287 %	0.225 %	80.734 %
13	cultura	0.00547	1.724 %	1.348 %	39.653 %	90	ciudad	0.00126	0.287 %	0.225 %	81.021 %
14	aeropuerto	0.00495	1.149 %	0.899 %	40.802 %	91	mapa	0.00126	0.287 %	0.225 %	81.308 %
15	camino	0.00454	0.862 %	0.674 %	41.664 %	92	descubrir	0.00126	0.287 %	0.225 %	81.595 %
16	apartamento	0.00439	1.149 %	0.899 %	42.813 %	93	Rusia	0.00126	0.287 %	0.225 %	81.882 %
17	mar	0.00436	1.437 %	1.124 %	44.250 %	94	excursión	0.00126	0.287 %	0.225 %	82.169 %
18	extranjero	0.00417	1.149 %	0.899 %	45.399 %	95	nadar	0.00119	0.575 %	0.449 %	82.744 %
19	país	0.00405	0.862 %	0.674 %	46.261 %	96	museo	0.00117	0.575 %	0.449 %	83.319 %
20	montaña	0.00399	1.149 %	0.899 %	47.410 %	97	recuerdo	0.00115	0.287 %	0.225 %	83.606 %
21	playa	0.00394	1.149 %	0.899 %	48.559 %	98	autovia	0.00115	0.287 %	0.225 %	83.893 %
22	familia	0.00372	0.862 %	0.674 %	49.421 %	99	pueblo	0.00115	0.287 %	0.225 %	84.180 %
23	billete	0.00355	1.149 %	0.899 %	50.570 %	100	mundo	0.00115	0.287 %	0.225 %	84.467 %
24	dinero	0.00349	1.149 %	0.899 %	51.719 %	101	averiarse	0.00115	0.287 %	0.225 %	84.754 %
25	Europa	0.00340	0.575 %	0.449 %	52.294 %	102	trabajo	0.00115	0.287 %	0.225 %	85.041 %
26	metro	0.00339	0.575 %	0.449 %	52.869 %	103	alquiler	0.00104	0.287 %	0.225 %	85.328 %
27	vacaciones	0.00331	0.575 %	0.449 %	53.444 %	104	nuevo	0.00104	0.287 %	0.225 %	85.615 %
28	casa	0.00315	0.862 %	0.674 %	54.306 %	105	vela	0.00104	0.287 %	0.225 %	85.902 %
29	autopista	0.00308	0.575 %	0.449 %	54.881 %	106	dormir	0.00104	0.287 %	0.225 %	86.189 %
30	motocicleta	0.00308	0.575 %	0.449 %	55.456 %	107	idioma	0.00104	0.287 %	0.225 %	86.476 %
31	amigo	0.00308	0.575 %	0.449 %	56.031 %	108	vivir	0.00104	0.287 %	0.225 %	86.763 %
32	carretera	0.00304	0.862 %	0.674 %	56.893 %	109	paisaje	0.00104	0.287 %	0.225 %	87.050 %
33	transporte público	0.00299	0.575 %	0.449 %	57.468 %	110	recepción	0.00104	0.287 %	0.225 %	87.337 %
34	Barcelona	0.00296	0.575 %	0.449 %	58.043 %	111	equipaje	0.00095	0.287 %	0.225 %	87.624 %
35	comida	0.00293	1.149 %	0.899 %	59.192 %	112	disfrutar	0.00095	0.287 %	0.225 %	87.911 %
36	ir	0.00289	0.575 %	0.449 %	59.767 %	113	carroza	0.00095	0.287 %	0.225 %	88.198 %
37	maleta	0.00284	0.862 %	0.674 %	60.629 %	114	olvidar	0.00095	0.287 %	0.225 %	88.485 %
38	camping	0.00249	0.862 %	0.674 %	61.491 %	115	solido	0.00095	0.287 %	0.225 %	88.772 %
39	piso	0.00230	0.575 %	0.449 %	62.066 %	116	aventura	0.00095	0.287 %	0.225 %	89.059 %
40	cercano	0.00225	0.287 %	0.225 %	62.353 %	117	civilización	0.00095	0.287 %	0.225 %	89.346 %
41	tarifa	0.00225	0.287 %	0.225 %	62.640 %	118	bebida	0.00095	0.287 %	0.225 %	89.633 %
42	vuelo	0.00225	0.287 %	0.225 %	62.927 %	119	extraño	0.00095	0.287 %	0.225 %	89.920 %
43	experiencia	0.00219	0.575 %	0.449 %	63.502 %	120	motel	0.00086	0.287 %	0.225 %	90.207 %
44	turismo	0.00217	0.575 %	0.449 %	64.077 %	121	destino	0.00086	0.575 %	0.449 %	90.782 %
45	música	0.00212	0.575 %	0.449 %	64.652 %	122	zanganear	0.00086	0.287 %	0.225 %	91.069 %
46	verano	0.00211	0.862 %	0.674 %	65.514 %	123	festejar	0.00086	0.287 %	0.225 %	91.356 %
47	conocer	0.00210	0.575 %	0.449 %	66.089 %	124	peatón	0.00086	0.287 %	0.225 %	91.643 %
48	gente	0.00210	0.862 %	0.674 %	66.951 %	125	aterrizaje	0.00086	0.287 %	0.225 %	91.930 %
49	volar	0.00204	0.287 %	0.225 %	67.238 %	126	conocimiento	0.00086	0.287 %	0.225 %	92.217 %
50	tráfico	0.00204	0.287 %	0.225 %	67.525 %	127	Estados Unidos	0.00086	0.287 %	0.225 %	92.504 %
51	prójimo	0.00204	0.287 %	0.225 %	67.812 %	128	salir	0.00078	0.287 %	0.225 %	92.791 %
52	placer	0.00204	0.287 %	0.225 %	68.099 %	129	entretener	0.00078	0.287 %	0.225 %	93.078 %
53	lugar exótico	0.00204	0.287 %	0.225 %	68.386 %	130	azafata	0.00078	0.287 %	0.225 %	93.365 %
54	Madrid	0.00204	0.287 %	0.225 %	68.673 %	131	educación	0.00078	0.287 %	0.225 %	93.652 %
55	lengua	0.00193	0.575 %	0.449 %	69.248 %	132	Asia	0.00078	0.287 %	0.225 %	93.939 %
56	desembarcar	0.00186	0.287 %	0.225 %	69.535 %	133	baile	0.00065	0.287 %	0.225 %	94.226 %
57	caminante	0.00186	0.287 %	0.225 %	69.822 %	134	costumbre	0.00065	0.287 %	0.225 %	94.513 %
58	polizón	0.00186	0.287 %	0.225 %	70.109 %	135	natación	0.00065	0.287 %	0.225 %	94.800 %
59	Paris	0.00186	0.287 %	0.225 %	70.396 %	136	agencia de viajes	0.00065	0.287 %	0.225 %	95.087 %
60	taxi	0.00186	0.287 %	0.225 %	70.683 %	137	calor	0.00065	0.287 %	0.225 %	95.374 %
61	aterrizar	0.00169	0.287 %	0.225 %	70.970 %	138	canción	0.00059	0.287 %	0.225 %	95.661 %
62	desconocido	0.00169	0.287 %	0.225 %	71.257 %	139	ida	0.00059	0.287 %	0.225 %	95.948 %
63	calle	0.00169	0.287 %	0.225 %	71.544 %	140	comer	0.00053	0.287 %	0.225 %	96.235 %
64	salida	0.00169	0.287 %	0.225 %	71.831 %	141	diferencia	0.00053	0.287 %	0.225 %	96.522 %
65	autoestop	0.00169	0.287 %	0.225 %	72.118 %	142	vuelta	0.00053	0.287 %	0.225 %	96.809 %
66	campo	0.00169	0.287 %	0.225 %	72.405 %	143	tique	0.00053	0.287 %	0.225 %	97.096 %
67	barca	0.00169	0.287 %	0.225 %	72.692 %	144	leer	0.00048	0.287 %	0.225 %	97.383 %
68	reserva	0.00169	0.287 %	0.225 %	72.979 %	145	tienda de campaña	0.00048	0.287 %	0.225 %	97.670 %
69	naturaleza	0.00163	0.575 %	0.449 %	73.554 %	146	África	0.00048	0.287 %	0.225 %	97.957 %
70	América Latina	0.00160	0.575 %	0.449 %	74.129 %	147	libro	0.00044	0.287 %	0.225 %	98.244 %
71	cámara	0.00153	0.287 %	0.225 %	74.416 %	148	tarjeta	0.00044	0.287 %	0.225 %	98.531 %
72	caminar	0.00153	0.287 %	0.225 %	74.703 %	149	saco de dormir	0.00040	0.287 %	0.225 %	98.818 %
73	pagar	0.00153	0.287 %	0.225 %	74.990 %	150	persona	0.00040	0.287 %	0.225 %	99.105 %
74	clandestino	0.00153	0.287 %	0.225 %	75.277 %	151	ropa	0.00040	0.287 %	0.225 %	99.392 %
75	estación ferroviaria	0.00153	0.287 %	0.225 %	75.564 %	152	monumento	0.00030	0.287 %	0.225 %	99.679 %
76	fiesta	0.00149	0.575 %	0.449 %	76.139 %	153	clima	0.00025	0.287 %	0.225 %	99.966 %
77	América	0.00148	0.575 %	0.449 %	76.714 %						

Transcripción 1

Participantes: investigador (INV), informante 1 (INF 1) e informante 13 (INF 13)

-
- INV: Buenos días. Vamos a hacer una práctica de conversación. ¿Cómo te llamas?
 - INF 1: A ___ D ___
 - INV: ¿Y tú?
 - INF 13: N ___ R ___
 - INV: Muy bien, N ___. ¿Vosotras, cuando tenéis que tomar una decisión importante en vuestra vida soléis titubear o no?
 - INV: ¿Sabéis lo que significa titubear?
 - INF 1: No.
 - INV: Bueno, pues lo preguntáis. Titubear, titubear significa dudar, no estar seguro de qué decisión tomar. Entonces, ¿cuando tenéis que tomar una decisión importante en vuestra vida soléis titubear o no?
 - INF 1: Sí, yo sí.
 - INV: Tú sí.
 - INF 13: Sí, yo también.
 - INV: ¿Por, por qué?
 - INF 1: Suelo necesitar un poco de tiempo para pensarlo, como las opciones y las posibilidades de lo que puede pasar antes de estar segura.
 - INV: ¿Y tú, N ___?
 - INF 13: Pues yo nunca puedo decidir una cosa muy fácilmente y necesito mucho tiempo para decidirme, no sé.
 - INV: ¿Cuando tenéis que hablar en público sois personas que os ruborizáis o no?
 - INF 1: ¿Significa estar nervioso?
 - INV: No, significa ponerse colorada de la vergüenza.
 - INF 1: Ah.
 - INV: Ponerse la cara roja.
 - INF 13: A veces sí.
 - INF 1: Yo, casi siempre.
 - INV: No te gusta hablar en público.
 - INF 1: No, para nada.
 - INV: ¿Y a ti, N ___?
 - INF 13: Pues no me gusta hablar en público mucho pero especialmente si hay mucha gente.
 - INV: ¿Y te sueles ruborizar o no?
 - INF 13: Pues a veces, claro.
 - INV: A veces. ¿Hay algún tema o alguna situación con el que sentís que os azoráis?
 - INF 1: Tampoco sé lo que significa.
 - INV: Tampoco sabéis lo que significa azorar. Yo lo explico, no hay ningún problema. Pues azorar significa ponerse muy nervioso, ponerse muy intranquilo porque hay algún tema que no te gusta o hay alguna persona que no te gusta y entonces te pones muy nervioso, muy intranquilo. Entonces, no sé si hay algún tema o alguna situación ante la cual os azoráis.
 - INF 1: Similar como la pregunta anterior. Como en situaciones como cuando tengo que hablar en pública sobre todo ante gente que no conozco y pues me pongo muy nerviosa y también antes de como exámenes importantes, sobre todo si sé que no he estudiado lo adecuado me pongo nerviosa.
 - INV: ¿Y en tu caso, N ___?

¹⁸⁰ Las informantes identificadas con una letra (por ejemplo, INF A) no han formado parte de la muestra final de la investigación. Para respetar el anonimato de las participantes, su nombre se representa con la inicial correspondientes y una línea (por ejemplo, J__ en el caso de Javier).

- INF 13: Pues también estos casos que A___ ha dicho pero también si hay, no sé, hacer algo delante una persona que no me gusta o creo que me va a juzgar o algo así.
- INV: Eso también te azora, ¿no?
- INF 13: Sí.
- INV: ¿Recordáis alguna situación en la que hayáis pasado mucho bochorno?
- INF 13: ¿Qué significa bochorno?
- INV: Bochorno, pues bochorno significa sentirse mal porque alguien te causa vergüenza o porque alguien te ofende. ¿Sabéis lo que significa ofender? O porque alguien te molesta. Entonces pasas bochorno, te sientes mal con mucha vergüenza por alguno de estos motivos. ¿Recordáis alguna situación en la que hayáis pasado bochorno o situaciones en que os puedan producir bochorno?
- INF 1: Quizá cuando estoy haciendo algo de lo que no estoy muy segura de que lo hago bien y alguien me está mirando como muy de cerca, entonces sí.
- INV: ¿Y tú, N___?
- INF 13: No sé, pues no me acuerdo de una situación.
- INV: Concreta, ¿no?
- INF 13: Sí.
- INV: ¿Y vosotras os considerarías personas que ponéis esmero en lo que hacéis o no?
- INF 1: ¿Es como esfuerzo?
- INV: Poner esmero es poner mucha atención, mucho cuidado para que las cosas salgan perfectas.
- INF 13: Sí, yo, azo eso mucho.
- INV: Tú pones esmero.
- INF 13: Sí, me pongo esmero porque, no sé, muchas veces tengo mucho tiempo para hacer algo, no sé, un trabajo pues quiero hacer muy bien muy detallado, sí, porque, no sé, porque me gusta hacer cosas pues que son...
- INV: Casi perfectas.
- INF 13: Pues sí, que son, que las hago muy bien, muy...
- INV: Con mucho esmero, con mucho esmero, ¿de acuerdo? ¿Y tú, A___?
- INF 1: Suelo poner esmero sobre todo si estoy haciendo algo que me gusta, si es algo que considero muy pesado, a veces no tanto, a veces, como me apuro para terminarlo lo antes posible pero si algo me gusta... O también si no me gusta pero sé que es muy importante intento poner esmero.
- INV: No sé si conocéis en vuestra vida a alguna persona tiquismiquis. ¿Y considerarías que podríais vivir con alguien así, una persona tiquismiquis?
- INF 1: ¿Y eso significa...?
- INV: Pues tiquismiquis significa una persona que tiene muchas manías y que protesta por todo, nada le parece bien. Eso sería una persona tiquismiquis. No sé si conocéis a alguien así. Y, por ejemplo, en el tema de la comida es una persona delicada, que no le gusta cualquier cosa. Aunque esté buena la comida para la mayoría de la gente, siempre encuentra algún defecto, algún problema.
- INF 1: Pues yo no creo que podría vivir con alguien así. Yo también tengo cosas que me molesten pero...
- INV: ¿Entonces tú serías un poco tiquismiquis también?
- INF 1: Sí, pero en cosas que son que yo considero que son normales, no sé, si alguien no friega los platos y los deja todo el día, cosas así, ¿no? Pero como las cosas minimales si de verdad si alguien protesta por todo si nada le gusta nunca eso creo que me molestaría.
- INV: ¿Tú conoces a alguien tiquismiquis, N___?
- INF 13: Pues no sé. Creo que todos tenemos, no sé, una cosa que nos molesta, algunas cosas, pero no sé si conozco a alguien que es como muy tiquismiquis y creo, no sé, que si tendría a vivir con alguien que nos molestan muchas cosas no sé si podría.
- INV: ¿Cuándo habláis español os produce agobio no poder expresar bien todo lo que queréis comunicar o no entender bien todo lo que os dicen o no os produce agobio?
- INF 1: ¿Es como sentirse mal?
- INV: Agobio es, sí, efectivamente, sentirse mal porque algo no lo controla, ¿no?

- INF 13: Pues sí, yo tengo mucho miedo a eso aunque, no sé cómo expresarme o que no hay entender algo me da miedo.
- INV: ¿Y tú, A___?
- INF 1: Sí, también lo principal creo es el miedo de que no me entienden pero sí no sé cómo decir algo intento cómo reformularlo con otras palabras y a veces pues funciona.
- INV: De acuerdo. No sé si conocéis alguna persona que vista de forma estafalaria y si es así ¿qué pensáis de estas personas que visten de modo estafalarío?
- INF 1: ¿Como muy extravagante?
- INV: Efectivamente. Una persona estafalaria es una persona que viste de forma muy extraña y también que tiene ideas muy raras, fuera de lo común. Eso es ser estafalarío. No sé si conocéis a alguien que vista de manera estafalaria.
- INF 13: Pues sí.
- INV: ¿Y qué pensáis de...?
- INF 13: Yo conozco creo que algunas personas que son así pero me parece interesante.
- INV: ¿Por qué?
- INF 13: No sé, porque creo, no sé entenderlos o escucharlos y que me dan alguna idea de qué piensan. No sé, me parece muy interesante porque también yo entonces puedo pensar en otras cosas.
- INV: De acuerdo. ¿Y tú, A..., conoces a alguien estafalarío?
- INF 1: Sí, conozco. Sobre la manera de vestir yo no me fijo tanto en eso pero de cómo piensan me gusta que hay gente que piensa de otra manera que no es tan común porque creo que de esos pensamientos menos que yo por ejemplo conozco menos pueden salir ideas como diferentes, ¿no?, y muy interesantes y pues es bueno que no pensamos todos de la misma manera.
- INV: Y ya la última pregunta. Hay mucha gente que dice que estar enamorado es estar zumbado. ¿Estáis de acuerdo con eso o no?
- INF 1: ¿Zumbado?
- INV: Zumbado significa estar muy loco, hacer locuras, no pensar en las consecuencias de lo que dices o de lo que haces. Ser imprudente. ¿Sabéis lo que significa imprudente, no? Que es no pensar en las consecuencias de lo que dices o de lo que haces. ¿Estar enamorado es igual que estar zumbado? ¿Qué pensáis?
- INF 13: Pues yo creo que depende de la persona. No sé, conozco unas personas que cuando están enamoradas sí se ponen muy zumbadas pero creo que no todos.
- INV: ¿Tú alguna vez te has puesto un poquito zumbada o no?
- INF 13: Pues no, creo que no. Pero algunas personas pues no sé, ocurre mucho.
- INV: ¿Y en tu caso, A...? ¿Qué piensas?
- INF 1: Pues yo creo que algo así suele ocurrir como muy al principio de ese como amor y cuando el tiempo pues te calma un poco. No creo que es posible ir por la vida sin pensar mucho en las consecuencias por mucho tiempo. Y pues yo alguna que otra vez quizás me he puesto un poco zumbada pero ha durado muy poco.
- INV: Pues muchas gracias por vuestro tiempo.

Transcripción 2

Participantes: investigador (INV), informante 2 (INF 2) e informante A (INF A)

- INV: Buenos días.
- INF A: Buenos días.
- INF 2: Hola.
- INV: Vamos a hacer una práctica de conversación y después de la práctica de conversación vais a hacer una prueba de vocabulario para comprobar las palabras que habéis aprendido, ¿de acuerdo? ¿Tú cómo te llamas?
- INF 2: A__.
- INV: Hola, A__.
- INF 2: Hola.
- INV: ¿Y tú?
- INF A: T__.
- INV: Hola, T__. Bien, ¿cuando tenéis que tomar una decisión importante en vuestras vidas soléis titubear o no?
- INF 2: ¿Ti...?
- INV: Titubear. No sabéis lo que significa titubear, ¿no? Pues titubear significa dudar, tener dudas y no decidir las cosas rápido. Eso significaría titubear, tener dudas. Entonces, A__, ¿tú sueles titubear cuando tienes que tomar una decisión importante?
- INF 2: Sí, casi siempre.
- INV: sí, ¿por?
- INF 2: Porque quiero decidir, quiero hacer la opsi...
- INV: Opción.
- INF 2: Opción, sí, gracias, opción que va a ser mejor para mí, la mejor opción para mí.
- INV: ¿Y tú, T__?
- INF A: Sí, yo también. Porque así veo que tengo también otras opciones y que no es necesario que decido en un momento, que puedo pensar y...
- INV: ¿Cómo lleváis lo de hablar en público? ¿Os soléis ruborizar o no?
- INF 2: Sí.
- INV: ¿Sí? ¿Y te gusta, no te gusta? No.
- INF A: Pues yo no ruborizo pero hablo muy rápido.
- INV: Sí. ¿Hay algún tema o alguna situación en la que sentís que os azoráis?
- INF 2: ¿Qué significa?
- INV: ¿Azorar? Pues azorar significa estar inquieto, estar alterado por algún tema, no sentirse cómodo, sentirse mal ante alguna persona, alguna situación o algún tema. Entonces no sé si hay algún tema o situación en la que os azoráis.
- INF A: Pues cuando es en la clase cuando no estoy preparada y la profesora me pregunta algo.
- INV: Eso te azora, ¿no?
- INF A: Sí.
- INF 2: O cuando tengo que hacer una presentación y no me gusta el tema que me han dado.
- INV: Eso también, ¿no? ¿Y recordáis alguna situación en la que hayáis pasado mucho bochorno?
- INF A: Creo que no sabemos qué significa...
- INV: Bochorno. No sabéis lo que significa bochorno. Pues bochorno significa sentir un malestar, sentir vergüenza ante una situación incómoda, que no os gusta. Eso sería bochorno. Porque algo os molesta algo os avergüenza o algo os ofende.
- INF 2: Cuando hablamos en clase, por ejemplo, de sexismo o algo así.
- INV: eso te produce a ti bochorno, ¿no?
- INF 2: Sí.
- INV: ¿Por?
- INF 2: No me gusta hablar de eso porque siento mal porque sé que hay injusticias.
- INV: ¿En tu caso, T__?

- INF A: Pues cuando tengo que hablar de mi vida personal.
- INV: Sí, ¿no? ¿Con todo el mundo? ¿Con la gente que conoces también?
- INF A: No, no, solo con la gente que no conozco muy bien.
- INV: ¿Vosotras sois personas que ponéis esmero en lo que hacéis?
- INF 2: ¿Significa esmero?
- INV: Pues esmero significa tener mucho cuidado y mucha atención en lo que hacéis para que salga perfecto. Hacer las cosas con mucha atención, con mucho cuidado.
- INF 2: Pues si hago algo que me gusta sí pero otro hago a veces no.
- INV: ¿Y en tu caso, T__?
- INF A: Estoy de acuerdo con A__. Si es importante para mí puedo hacer todo lo que puedo para que me salga bien.
- INV: Si no, no.
- INF A: También pero no.
- INV: No pones tanto esmero.
- INF A: Sí.
- INV: ¿Y cuando habláis en español os produce agobio el no poder expresar todo lo que queréis o no poder comprender todo lo que os están diciendo?
- INF 2: Sí.
- INV: ¿Y qué os produce más agobio el no poder expresar lo que queréis o no entender lo que os dicen?
- INF 2: Los dos de igual.
- INV: ¿Sí? Los dos igual. Bien. No sé si conocéis a alguna persona tiquismiquis y, en cualquier caso, ¿qué pensáis sobre este tipo de personas?
- INF 2: ¿Qué significa?
- INV: Tiquismiquis, ¿no? Pues tiquismiquis es una persona que tiene muchas manías y que prácticamente nada le parece bien, siempre encuentra algún defecto, algún problema, algún fallo. Se está quejando por casi todo y, por ejemplo, en la comida, aunque la comida esté perfecta, nunca le va a gustar; siempre encuentra algún problema. ¿Conocéis a alguien tiquismiquis?
- INF 2: Conozco pero no paso mi tiempo con esa persona.
- INV: ¿Y tú crees que podrías convivir con alguien así?
- INF 2: No.
- INV: No.
- INF 2: No.
- INV: ¿Por qué tú no eres tiquismiquis, ¿verdad?
- INF 2: No.
- INV: Tú, T__, ¿tú eres?
- INF A: No.
- INV: ¿Y conoces a alguien así? Tampoco. ¿Pero podrías convivir con alguien así?
- INF A: No.
- INV: No, nada. Bien. Tampoco sé si conocéis a alguna persona que vista de forma estafalaria y qué pensáis de estas personas.
- INF A: No sabemos qué significa.
- INV: Estafalario, ¿no? Pues una persona estafalaria es una persona que viste de forma extravagante, que viste de forma muy rara, muy extraña, con colores muy raros, una ropa muy rara y también se llama estafalaria a la persona que tiene ideas muy extrañas, fuera de lo común. No sé si conocéis a alguien así.
- INF 2: Sí, yo tengo un amigo que es estafalario. Es un artista y a veces es muy difícil hablar con él porque tiene ideas muy raras y...
- INV: Pero a pesar de ello sois amigos, ¿no?
- INF 2: Sí, sí, porque es un buen persona.
- INV: ¿Y tú, T__, conoces a alguien así?
- INF A: Pues no conozco a nadie así pero hay muchas personas así en la calle y...

- INV: Tú sí las has visto, ¿no?
- INF A: Sí.
- INV: ¿Y piensas algo cuando ves a estas personas?
- INF A: Pues me parecen muy raras las personas pero es que es un estilo de vestir de ellos y pues no opino nada malo de eso.
- INV: Y ya la última pregunta. Hay personas que dicen que cuando estamos enamorados estamos también zumbados. ¿Estáis de acuerdo con esto?
- INF 2: ¿Zumbados?
- INV: Zumbado significa estar muy loco, no pensar en las consecuencias de las acciones, ser imprudente. Por ejemplo, cuando una persona está conduciendo y no respeta las señales de tráfico, esa persona está zumbada porque puede provocar un accidente. ¿Pensáis, por lo tanto, que cuando estamos enamorados estamos zumbados?
- INF A: Pues creo que depende de la persona y tal vez al principio del enamoramiento sí es posible pero después creo que no, no tanto.
- INV: ¿Y tú, A__?
- INF 2: Sí, estoy de acuerdo también.
- INV: ¿Y tú has estado zumbada alguna vez?
- INF 2: No.
- INV: Tú no.
- INF 2: No, ni enamorada.
- INV: ¿Y tú, T__?
- INF A: Enamorada sí, pero zum...
- INV: Zumbada.
- INF A: Zumbada no.
- INV: Zumbada no. Nunca. Por ningún tema, ¿no? Pues muchas gracias por vuestro tiempo.

Transcripción 3

Participantes: investigador (INV), informante 5 (INF 5) e informante 11 (INF 11)

- INV: Hola
- INF 5: Hola.
- INV: Buenos días, ¿cómo te llamas?
- INF 5: Me llamo J__
- INV: Hola, J__. ¿Y tú, cómo te llamas?
- INF 11: Me llamo M__.
- INV: Hola, M__. Os voy a hacer unas preguntas y vosotras podéis responder lo que queráis, ya sea verdad o no sea verdad. Lo importante es practicar, ¿de acuerdo? Y después de las preguntas vais a hacer una prueba de vocabulario para comprobar el vocabulario que habéis aprendido. ¿De acuerdo?
- INF 5: Sí.
- INF 11: Sí.
- INV: Vale. ¿Podéis decir alguna decisión importante que hayáis tomado en vuestra vida?
- INF 5: Que siempre hay que decir la verdad.
- INV: Pero una decisión importante en tu vida, por ejemplo, irte a vivir a otro sitio, irte a estudiar a otro país, en ese sentido.
- INF 5: Ah, sí. ¿Si quiero estudiar en otros países o algo?
- INV: No, si ya has tomado alguna decisión sobre eso. ¿Has tomado alguna decisión importante en tu vida?
- INF 5: Pues sí. En dos años quería ir a España, sí, por un semestre para estudiar español.
- Yo. Muy bien.
- INF 5: En Bilbao porque ahí tengo amigos.
- INV: En el norte de España.
- INF 5: Sí.
- INV: ¿Y tú, M__, has tomado alguna decisión importante en tu vida hasta ahora?
- INF 11: Sí, cuando he decidido estudiar español y cuando empecé a estudiar en el instituto privado en Gimnazia XXXXX
- INV: ¿En Liubliana?
- INF 11: En Škofljica. Es cerca de Liubliana.
- INV: ¿Y cuando tenéis que tomar decisiones importantes en vuestra vida soléis titubear o no? ¿M____, tú sueles titubear cuando tienes que tomar decisiones importantes?
- INF 11: Es que no sé exactamente qué significa titubear.
- INV: Ah, bien, no pasa nada, yo te lo explico. Titubear significa dudar al tener que tomar una opción, una decisión o también cuando alguien tiene que hablar pues duda de las palabras que tiene que utilizar. Eso significa titubear.
- INF 11: Sí, claro, pero yo siempre digo que hay que arriesgar, si no, no es nada.
- INV: Pero entonces tú tienes tus dudas, ¿no?, cuando tienes que tomar alguna decisión.
- INF 11: Sí, claro. Tengo dudas.
- INV: ¿Y tú sueles titubear o no?
- INF 5: Sí.
- INV: ¿También, no?
- INF 5: También.
- INV: también. Vale. ¿Cuando tenéis que hablar en público lo pasáis bien, lo pasáis mal, sois de las personas que se ruborizan cuando tienen que hablar en público?
- INF 5: A mí no me gusta hablar en público.
- INV: ¿Y te sueles ruborizar o no?
- INF 5: Sí.
- INV: Sí.
- INF 5: Pues no me gusta tanto porque no sé qué decir.
- INV: ¿Y tú, M____? ¿Tú te ruborizas cuando tienes que hablar en público o no?

- INF 11: Yo tengo miedo antes de hablar, pero después, cuando empiezo a hablar, pues no.
- INV: Entonces no tienes problema con ruborizarte ni nada, ¿no?
- INF 11: No, no.
- INV: Vale. ¿Y recordáis alguna situación en la que hayáis pasado mucho bochorno o que vosotras habéis, hayáis hecho pasar a otra persona mucho bochorno?
- INF 5: ¿Bochorno es decir si bebe mucho alcohol?
- INV: No, no. Bochorno significa producir malestar, sentirse mal porque algo te molesta, porque algo te da vergüenza o porque algo te ofende. Eso es sentir bochorno. ¿Entonces alguna habéis pasado una situación de mucho bochorno, mucho bochorno es mucha vergüenza, mucho malestar, enfado por algo, o? Porque algo te produce vergüenza.
- INF 11: Sí, en la escuela primaria cuando vio a un muchacho que me gustó y en ese tiempo sí, pero después no.
- INV: Después no recuerdas, ¿no?
- INF 11: No, no.
- INV: ¿Y tú, J___?
- INF 5: Yo sí. Pues cuando estaba en España con mis amigos, mi amigo tuvo ataque epiléptico y pues no me sentía bien.
- INV: ¿Y hay algún tema o situación con los que sentís que os azoráis o no?
- INF 11: Otra vez, una palabra.
- INV: ¿Azorar?
- INF 11: Sí.
- INV: Muy bien. Azorar significa alterarse, estar intranquilo, estar inquieto porque ha pasado algo que uno no espera, que uno no controla. Eso es azorarse: estar intranquilo porque ha pasado algo que a uno no le gusta o que no espera. Entonces, ¿hay alguna situación, algún tema con el que os azoráis?
- INF 5: Pues a mí no me gusta hablar sobre las guerras y sobre esa situación que está pasando ahora en el sur con isis porque me da miedo qué va a pasar en futuro.
- INV: ¿Y tú, M___?
- INF 11: Yo soy muy intranquila antes de los exámenes.
- INV: Eso te azora a ti, ¿no? Los exámenes.
- INF 11: Sí y antes algunas ponencias también porque algunos profesores son muy, no me caen bien y por eso o me dan miedo un poco.
- INV: ¿Y te azora esa situación?
- INF 11: Sí.
- INV: ¿Y os consideráis personas que ponéis esmero en lo que hacéis o no?
- INF 5: ¿Esmero?
- INV: Esmero significa poner mucho cuidado y mucha atención en lo que uno hace porque lo quiere hacer perfecto. Entonces, ¿os consideráis personas que ponéis esmero en lo que hacéis o no?
- INF 11: Yo sí porque yo siempre cuando hago las cosas siempre las quiero hacer lo mejor que puedo y por eso pienso que soy bastante perfeccionista, pero en algunos casos no, en los casos de que alguna cosa no me interesa.
- INV: Ahí no pones tanto esmero, ¿no?
- INF 11: No.
- INV: ¿Y tú, J___?
- INF 5: Yo pienso que lo mismo que ella.
- INV: Hay cosas en las que no pones tanto esmero, ¿no?, pero en general sí.
- INF 5: Sí. Porque no me gustan pero en general sí.
- INV: No sé si conocéis a alguna persona que sea tiquismiquis y si la conocéis si seríais capaces de convivir con alguien así.
- INF 5: ¿Y qué significa?
- INV: ¿Tiquismiquis no sabéis lo que significa?
- INF 5: No.

- INF 11: No.
- INV: Bien, pues una persona tiquismiquis es una persona maniática, que tiene muchas manías y que se queja por casi todo. Aunque todo esté bien siempre encuentra algún defecto y en el tema de la comida sobre todo es alguien muy delicada, una persona muy delicada que no le gusta todo. Aunque esté bueno, siempre hay algún problema.
- INF 5: Pues mi padre es un poco así.
- INV: ¿Tu padre es un poco tiquismiquis?
- INF 5: Sí.
- INV: Entonces sí puedes convivir con alguien tiquismiquis, ¿no?
- INF 5: Pues es un poco difícil pero puedo vivir con él.
- INV: Puedes vivir.
- INF 5: Sí.
- INV: ¿Y tú conoces a alguien, M_____?
- INF 11: Yo tengo una amiga que es un poco tiquismiquis pero yo puedo sobrevivir con ella.
- INV: Pero claro, no tienes que convivir como en el caso de J_____, que es su padre.
- INF 11: No.
- INV: ¿Tú podrías convivir con alguien así? Ella ya lo ha comprobado, ¿no? Porque tiene que convivir con su padre. ¿Y tú, qué crees?
- INF 11: Yo he convivido con ella una semana en España.
- INV: ¿Y qué?
- INF 11: Y me salió perfecto.
- INV: Bien.
- INF 11: No tenía problemas. Porque ya estoy acostumbrada de sus gestos, de sus costumbres y así.
- INV: ¿Cuando tenéis que hablar español sentís agobio de no poder explicar bien todo lo que queréis o de no poder entenderlo o no sentís agobio?
- INF 5: Yo siento eso.
- INV: ¿Sí?
- INF 5: Sí, a veces.
- INF 11: Yo también.
- INV: ¿De las dos cosas? ¿De hablar y de entender o solo...?
- INF 5: Pues yo pienso que entiendo más o mejor que hablo pero cuando estoy nerviosa entiendo menos y tampoco.
- INV: Claro, cuando tienes agobio entiendes menos.
- INF 5: Sí.
- INV: ¿Y tú, M_____?
- INF 11: Yo también entiendo más que después explico y algunas veces sí que tengo problemas pero cuando dejo de hablar después puedo, las ideas me caen en la cabeza y luego puedo hablar lo que quiero. Pero antes no. Cuando estoy en una situación no puedo, no sé, no me vienen las palabras.
- INV: No sé si conocéis a alguna persona que vista de forma estrafalaria y si la conocéis, ¿qué pensáis de estas personas que son algo estrafalarias?
- INF 11: ¿Esta palabra?
- INV: Pues una persona estrafalaria es una persona extravagante, una persona que viste de forma muy extraña, muy rara, diferente a lo normal y también una persona que tiene ideas extrañas, ideas raras, que piensa de forma rara, de forma extraña. Eso es una persona estrafalaria. No sé si conocéis a alguien así. ¿Y qué pensáis de este tipo de personas?
- INF 5: Yo pienso que no conozco nadie.
- INF 11: Yo tampoco pero.
- INV: ¿Y tenéis alguna idea sobre, alguna opinión sobre las personas estrafalarias?
- INF 11: Yo pienso que así se pueden expresar o expresan su dolor o también sentimientos, no sé. Yo no entiendo por qué se visten así, pero es seguro que tienen algunas razones pero no sé cuáles.

- INF 5: Pues yo pienso que tenemos que aceptarlos porque todos somos diferentes. Pensamos diferente, nos expresamos diferente.
- INV: Muy bien. Y la última pregunta ya. ¿Pensáis que el amor lleva a las personas a hacer locuras y podemos decir que estar enamorado es sinónimo de estar zumbado?
- INF 5: ¿Zumbado es un poco loco?
- INV: Muy loco, muy loco. Una persona zumbada es una persona loca, que es imprudente, que no piensa en las consecuencias de sus acciones. Eso es una persona zumbada.
- INF 5: Pues yo pienso que sí.
- INV: Que sí, que cuando uno está enamorado se convierte un poco en una persona zumbada, ¿no?
- INF 5: Pues sí porque piensas diferente, como, no sé, la fotografía, pues el mundo no es como era antes. Pienso que es un poco...
- INV: ¿Tú has estado un poco zumbada alguna vez?
- INF 5: Sí.
- INV: ¿Sí? ¿Y tú, M_____?
- INF 11: Yo también, pero yo pienso que hay diferencias entre el amor y entre estar enamorado porque el amor es algo más, algo que...
- INF 5: Que dura.
- INF 11: Que dura, sí.
- INV: Entonces, cuando uno tiene amor no está zumbado; solo cuando está enamorado, ¿no?
- INF 11: Sí. Solo en ese período, sí.
- INV: Solo en ese período.
- INV: Muchas gracias.

Transcripción 4

Participantes: investigador (INV), informante 6 (INF 6) e informante 21 (INF 21)

- INV: Buenos días.
- INF 6: Buenos días.
- INF 21: Buenos días.
- INV: Vamos a hacer una práctica de conversación, ¿de acuerdo? Y después vais a hacer una prueba de vocabulario para comprobar las nuevas palabras que habéis aprendido. ¿Cómo te llamas?
- INF 6: Me llamo Kaja.
- INV: Kaja, hola, bienvenida.
- INF 6: Gracias.
- INF 21: Y yo me llamo Tanita.
- INV: Tanita. Hola, Tanita. Pues vamos allá. ¿Cuándo tenéis que tomar una decisión importante en vuestras vidas, soléis titubear o no?
- INF 6: Pues yo no entiendo la pregunta.
- INV: Titubear no lo entiendes, supongo, ¿no?. Titubear significa tener dudas, cuando alguien tiene que tomar alguna decisión no tiene claro lo que debe decidir porque duda, porque titubea. ¿Ahora sí, Kaja?
- INF 6: Sí.
- INV: Entonces, ¿cuándo tenéis que tomar una decisión importante, soléis titubear o no?
- INF 6: Sí, normalmente sí.
- INV: ¿Por?
- INF 6: Porque no estoy segura de mi decisión.
- INV: ¿Podrías poner algún ejemplo?
- INV: Difícil, ¿no?
- INF 6: Sí.
- INV: Bueno, mientras piensas... ¿Y tú, Tanita? ¿Tú también?
- INF 21: Normalmente yo sí también
- INV: También titubeas.
- INF 21: Sí porque si es una decisión importante entonces es algo importante para mi vida y no hay que tomar una decisión muy rápido.
- INV: ¿Y algún ejemplo podríais poner o es difícil?
- INF 21: Por ejemplo, qué voy estudiar. Ese es un ejemplo.
- INF 6: O voy a salir.
- INV: Sí, también, ¿no? ¿Cómo lleváis lo de hablar en público? ¿Os soléis ruborizar o no?
- INF 21: Yo no entiendo esta palabra.
- INV: Ruborizar es ponerse la cara roja de la vergüenza.
- INF 21: Yo no.
- INV: Tú no te ruborizas cuando tienes que hablar en público.
- INF 21: No, no.
- INV: No tienes problema.
- INF 21: No, con hablar esloveno no, pero si tengo que hablar español es un poco diferente porque, no sé, es más difícil para mí.
- INV: ¿Y tú, Kaja, tú te ruborizas cuando tienes que hablar en público.
- INF 6: Pues depende del público, depende de qué voy a hablar y si estoy preparada o no.
- INV: ¿Y hay algún tema o alguna situación con los que sentís que os azoráis?
- INF 6: Yo no entiendo.
- INF 21: Yo tampoco.
- INV: Bien, azorar significa estar nervioso, estar intranquilo ante alguna situación, ante algún tema o ante alguna persona. Hay a lo mejor alguna persona que os pone nerviosas, o algún tema que os pone nerviosas. Eso es azorarse, que algo os causa intranquilidad. ¿Lo habéis entendido?

- INF 21: Sí.
- INF 6: Sí.
- INV: Pues no sé si hay algo que os azora, que os puede azorar. ¿Alguna situación, algún tema, alguna persona?
- INF 21: Yo no puedo acordarme de nada ahora.
- INV: No.
- INF 21: Creo que sí existe pero
- INV: No lo recuerdas ahora.
- INF 21: No.
- INF 6: Yo tampoco.
- INV: Tú tampoco.
- INV: ¿Y cuando habláis en español os produce agobio el no poder entender todo lo que os dicen o no poder expresar todo lo que queréis decir o no os produce agobio?
- INF 21: A mí no porque yo entiendo pero es que tal vez tengo vergüenza porque no puedo decir todo lo que quiero porque no tengo este conocimiento tan...
- INV: Entonces es más vergüenza que agobio, ¿no?
- INF 21: Sí.
- INV: ¿En tu caso, Kaja?
- INF 6: Pues estoy de acuerdo. En mi caso también porque sí es más vergüenza cuando no puedo decir algo que quiero.
- INV: ¿Recordáis alguna situación en la que hayáis pasado mucho bochorno?
- INF 6: ¿Puedes explicar?
- INV: Lo que es bochorno, ¿no? Pues sí. Bochorno es una sensación de malestar, sentirte mal porque alguien te provoca vergüenza, porque alguien te ofende. Es como agobio, pero con vergüenza también, ¿no? No sé si recordáis.
- INF 21: ¿Y qué era la pregunta?
- INV: Sí, que si recordáis alguna situación en la que hayáis pasado mucho bochorno. A lo mejor cuando erais pequeñas, no sé, en el colegio alguna anécdota...
- INF 6: Esto es difícil.
- INV: O al entrar en la universidad, no lo sé. No recordáis ninguna situación que os haya causado mucho bochorno, ¿no?
- INF 21: No puedo recordarme.
- INF 6: No me acuerdo de nada.
- INV: ¿Y vosotras os considerarías que sois personas que ponéis mucho esmero en lo que hacéis?
- INF 21: ¿Esmero es como trabajo?
- INV: Esmero es poner mucho cuidado, mucha atención para que las cosas salgan perfectas.
- INF 21: Ah, no.
- INV: Tú no pones esmero.
- INF 21: Quiero poner mucho es...
- INV: Esmero.
- INF 21: Esmero, pero al final no lo hago.
- INV: En nada, ¿no?
- INF 21: No, en unas cosas sí pero...
- INV: ¿En qué cosas?
- INF 21: Que son menos difícil pero si hay mucho para estudiar aquí en la universidad, bueno, no sé, trato de hacer mucho pero al final no me sale.
- INV: ¿Y tú, Kaja? ¿Tú pones esmero o no?
- INF 6: Sí, intento ponerlo pero no me sale bien.
- INV: ¿No?
- INF 6: No.

- INV: No sé si conocéis alguna persona tiquismiquis y, en cualquier caso, ¿podrías convivir con alguien así o no?
- INF 6: Puede ser que sí pero no entiendo qué eso significa.
- INV: Pues tiquismiquis es una persona que tiene muchas manías, que no le parece bien casi nada, siempre está quejándose por todo y, por ejemplo, en el tema de la comida, aunque la comida esté bien, siempre va a encontrar algún fallo. No le gusta casi nada. No sé si conocéis a alguien tiquismiquis.
- INF 21: Yo sí y a mí me molestaría muchísimo vivir con una persona así.
- INF 6: Sí, pero existe mucha gente así.
- INV: ¿Y tú podrías convivir?
- INF 6: No.
- INV: Tampoco, ¿no? ¿Y podrías poner algún ejemplo de estas personas que son tiquismiquis?
- INF 21: Mi mamá.
- INV: Pero tú sí puedes convivir con tu madre, ¿no?
- INF 21: Sí porque vivo con ella desde siempre pero estamos muy diferentes y no sé.
- INV: Vosotras no sois tiquismiquis.
- INF 6: No.
- INF 21: No, yo creo que yo no soy.
- INV: ¿Y tú conoces a alguien en concreto?
- INF 6: Sí, tenemos compañeros de clase que siempre... todo les molesta y siempre tienen que decir algo y...
- INV: Y no sé si conoceréis a alguna persona que vista de forma estafalaria y qué pensáis de estas personas.
- INF 21: Yo no sé qué es estafalaria.
- INV: Pues una persona que viste de forma estafalaria significa que viste de forma muy extravagante, muy rara. Por ejemplo que tiene los colores... los pelos de distintos colores, o la ropa muy rara, muy extravagante. Y también una persona estafalaria es alguien que tiene ideas muy raras, fuera de lo común, o que hace cosas muy raras. ¿Conocéis a alguien estafalarario?
- INF 6: No, yo no.
- INV: ¿Y habéis visto alguna vez por la calle a alguien?
- INF 21: Sí.
- INF 6: Sí, eso sí.
- INV: ¿Y pensáis, tenéis alguna opinión de esas personas?
- INF 6: A mí no me molesta porque cada uno puede hacer y vestirse como él quiera.
- INV: ¿Tú podrías convivir con alguien así?
- INF 6: Pues sí, si me gustaría como la persona.
- INV: Por ejemplo, tu pareja.
- INF 6: No sé.
- INV: Ya es distinto, ¿no?
- INF 6: Sí.
- INV: ¿Y tú, Tanita, tienes alguna opinión?
- INF 21: Pues, sí. Una amiga mía se tiñe el pelo en diferentes colores y no me molesta pero al lado, o sea, es una persona normal; solo se tiñe el pelo en colores un poco raros, pero eso es todo.
- INV: Entonces sí podrías convivir tú con alguien estafalarario.
- INF 21: sí, claro.
- INV: Y ya la última pregunta. Hay personas que dicen que estar enamorado es estar zumbado. ¿Estáis de acuerdo con esto o no?
- INF 6: No entiendo.
- INV: Zumbado significa estar loco, no pensar en las consecuencias de las acciones, ser imprudente. Por ejemplo, cuando alguien está conduciendo y no se fija en las señales de tráfico es una persona zumbada, va loca, ¿no?, como loca. Entonces no sé si estáis de acuerdo con que estar enamorado es estar zumbado.
- INF 6: Pues al principio sí.
- INV: Al principio sí.

- INF 6: Sí, porque es algo nuevo y es muy interesante.
- INV: Tú has estado, entonces, alguna vez zumbada.
- INF 6: Sí, sí.
- INV: ¿Y tú, Tanita, estás de acuerdo también?
- INF 21: Sí, yo estoy de acuerdo, sí porque creo que estar enamorado y amar a alguien es diferente. Al principio de una relación estás muy loco y cuando unos años no.
- INV: Pues muchas gracias por vuestro tiempo.

Transcripción 5

Participantes: investigador (INV), informante 7 (INF 7) e informante 24 (INF 24)

- INV: Buenos días.
- INF 7: Buenos días.
- INF 24: Buenos días.
- INV: ¿Cómo te llamas?
- INF 24: U___.
- INV: ¿Y tú cómo te llamas?
- INF 7: K___.
- INV: Muy bien, pues vamos a hacer una prueba de conversación, una práctica de conversación y después de la prueba, perdón, después de la práctica de conversación vais a hacer una prueba de vocabulario para comprobar qué vocabulario habéis aprendido, ¿de acuerdo?
- K. Sí.
- U. Sí.
- INV: Bien, pues ¿podrías decir alguna decisión importante que hayáis tomado en vuestra vida?
- INF 7: Sí, a mí me parece que es muy importante la decisión cuál facultad a escoger después de la secundaria. Esa fue una de las más importantes.
- INV: Muy bien, K___, ¿Y tú, U___?
- INF 24: Yo quería decir la misma como K___ pero también a mí me parece muy importante la última decisión de mi vida, que hace dos meses conocí un novio, un chico.
- INV: Que ahora es tu novio.
- INF 24: Sí.
- INV: muy bien. ¿Y cuando tenéis que tomar decisiones importantes en vuestra vida, soléis titubear o no?
- INF 7: No sé. Depende
- INV: ¿Sí?
- INF 7: Depende de la situación o de la decisión que tenemos que tomar.
- INV: ¿Y tú, U___?
- INF 24: Estoy de acuerdo.
- INV: ¿sí?
- INF 24: sí
- INV: Depende de la decisión.
- INF 24: Sí.
- INV: Vale. ¿Y cómo lleváis lo de hablar en público? ¿Os gusta hablar en público, no os gusta hablar en público? ¿Sois de las personas que se ruborizan cuando tienen que hablar en público?
- INF 24: A mí no me gusta tanto si no conozco el público. Por ejemplo, en escuela secundaria me do igual si necesario hablar en público, pero ahora en facultad, no, no tanto.
- INV: ¿Y te ruborizas a veces o no?
- INF 24: sí, un poco.
- INV: un poco
- U. Y creo que es más difícil si necesitas hablar en español como en esloveno.
- INV: ¿Y tú, K___?
- INF 7: Pues a mí no me parece tan difícil pues si tengo, no sé, un texto o lo que tengo que decir no me importa. Pues puedo hacerlo. Voy a ser un poco nerviosa y todo pero no es un gran problema para mí.
- INV: ¿Y cuando tenéis que hablar en español, os produce agobio no poder expresar lo que queréis expresar o no entender lo que queréis entender o no os produce agobio?
- INF 7: Depende de la situación, no sé. Cuando...
- INV: ahora por ejemplo. ¿Ahora tenéis agobio o no?
- INF 7: Yo no tanto
- INV: ¿Y tú, U___?
- INF 24: Un poco.

- INV: ¿Un poco?
- INF 24: Sí.
- INF 7: Depende de lo que quieres decir, de las, no sé, del debate, del tema.
- INV: Muy bien. ¿Y hay algún tema o situación con el que sentís que os azoráis, algún tema que a ti te azora, o a tí?
- K. No sé qué significa azorar
- INV: Azorar, ¡ah!
- INV: Muy bien. Pues azorar significa alterar inquietar, estar intranquilo, estar nervioso porque una persona o un tema te causa intranquilidad, ¿no? Hay algún tema o alguna persona que te crea malestar, que te crea malestar, que te inquieta, que te pone nerviosa. Eso significaría azorar, ¿no? Cuando algo pasa o te encuentras con una persona y te pones nerviosa por algo.
- INF 7: Yo tuve con unos temas personales cuando tienes que hablar, no sé, de tu religión o de tu familia o algo así. Un poco.
- INV: Eso te azora un poco, ¿no?
- INF 7: Un poco, pero más porque tengo miedo de lo que el resto, o el público o mis compañeros van a pensar.
- INV: Muy bien. ¿Y tú U_____ tienes algún tema o alguna situación, alguna situación que te cree intranquilidad, que te azore?
- INF 24: Sí, estoy de acuerdo con K____. Cuando necesitas expresar tu opinión y qué piensas sobre algún tema es más difícil como hablar del, no sé, del tiempo.
- INV: ¿Y recordáis alguna situación en la que hayáis pasado mucho bochorno o alguna situación en la que vosotras hayáis causado bochorno en otra persona?
- INF 7: Yo creo que seguro había una situación, sí, pero ahora no recuerdo.
- INV: ¿Y tú tampoco, U_____?
- INF 24: Sí, no sé. No me recuerdo.
- INV: ¿No?
- INF 24: No.
- INV: ¿Y vosotras sois personas que ponéis esmero en lo que hacéis?
- INF 7: ¿Qué significa esmero?
- INF 24: ¿Esmero?
- INV: ¿Esmero? Pues bien, esmero es poner mucha atención y mucho cuidado en las cosas que una persona hace porque quiere hacerlas a la perfección. Eso es poner esmero o hacer las cosas con esmero: poner mucho cuidado y mucha atención para hacer las cosas perfectas. Entonces, ¿consideráis que sois personas que hacéis las cosas con esmero?
- INF 24: De un punto. Depende de esta cosa pues si me gusta mucho después sí y si no me interesa tanto después no, después lo hago con la mínima esfuerzo.
- INV: Ajá. ¿Y tú, K_____?
- INF 7: Pues conmigo eso que si es importante para otras personas lo voy a hacer con mucho esmero pero si es algo para mí, personal o algo así, no sé, lo voy a hacer en el último momento, no tanto con cuidado.
- INV: ¿Y vosotras podríais vivir con una persona tiquismiquis?
- INF 7: ¿Y qué es eso?
- INV: Pues una persona tiquismiquis es una persona muy maniática, que tiene muchas manías, y que se queja y protesta por cualquier cosa, y en el tema de la comida es muy delicada y no le gusta cualquier cosa: como no conozca lo que tiene que comer, pues dice que no está bueno. Eso sería una persona tiquismiquis, una persona muy maniática, muy escrupulosa. Escrupulosa significa que le da asco lo que no sea conocido de la comida. No sé si conocéis a alguien, a alguna persona así, que sea tiquismiquis, y si la conocéis si creéis que podríais convivir con alguien así.
- INF 7: Depende. Si esa persona sería pues de otros aspectos, no sé, alegre y si podría hablar con ella con todas las cosas entonces pues sí pero si su carácter no me gustaría entonces no. De ninguna manera.
- INF 24: Yo creo que no.
- INV: Tú no.

- INF 24: No. Pienso que es importante si vives con algo los ambos necesitan ser adoptivos o...
- INV: Adaptarse, ¿no? Adaptarse.
- INF 24: Adaptarse, sí. Es importante adaptarse.
- INV: ¿Y habéis conocido a alguna persona así o no?
- INF 7: Yo sí conozco uno pero es de mi grupo scout pequeño, pequeño, así que no tengo que vivir con ella.
- INV: ¿Y tú, U____? ¿No recuerdas o sí?
- INF 24: No, ahora no recuerdo.
- INV: ¿Y tenéis alguna opinión sobre las personas que visten de forma estrafalaria?
- INF 7: ¿Estrafalaria?
- INV: Sí. Una persona estrafalaria es una persona que viste de forma extravagante, de una forma extraña, fuera de lo común. Y también es una persona que tiene ideas raras, que piensa de forma muy diferente. Eso sería una persona estrafalaria, tanto en la forma de vestir como en la forma de pensar, de actuar. Aunque a veces llama la atención simplemente por la forma de vestir. No sé si conocéis a alguien que vista de forma estrafalaria.
- INF 7: Sí, pues conozco a unos; ¿conozco?: sé quiénes son pero no sé. A mí me parece interesante esto de la gente que piensa en una manera tan diferente de lo normal. No sé, a mí me gustaría cruzar esta gente y sus porqués para vestirse así o de pensar así o que hacen cosas de una manera diferente.
- INV: ¿Y tú, U____?
- INF 24: A mí esas personas no me molestan y me parece muy interesante que viven así y tienen coraje para expresarse como quieran y no son preocupados qué piensa la sociedad.
- INV: Muy bien. Y ya la última pregunta. ¿Por qué pensáis que el amor nos lleva a hacer cosas que solamente haría alguien que está zumbado?
- INF 7: ¿Zumbado?
- INF 24: ¿Zumbado?
- INV: Zumbada es una persona que está loca, que es imprudente, que hace cosas que no te puedes imaginar que sería capaz de hacer, ¿no? Porque está un poco loco y es imprudente, disparatada (hace disparates): eso es una persona zumbada. ¿Pensáis que eso es así? ¿Que el amor, a veces, nos lleva a hacer cosas que solamente haría alguien que está zumbado.
- INF 24: Pues amor provoca los sentimientos muy fuerzos y es, no sé, a mí me parece, es normal que si alguien te gusta mucho lo quieres.
- INV: Te vuelves zumbada, ¿no?
- INF 24: Sí, a veces un poco.
- INV: De enamorada a zumbada.
- INF 7: Me parece que es pues para algunas personas sí pueden hacer cosas muy locas por amor pero depende de la persona porque, no sé, para mí lo loco de que, no sé, de lo que haría por amor es, no sé, levantarme una hora y media antes para preparar, no sé, un desayuno y llevárselo a él. Eso será, bueno, para mí un poco, no sé, loco, o que tengo que esforzarme mucho para hacerlo. En ese sentido.
- INV: Muy bien. Muchas gracias.

Transcripción 6

Participantes: investigador (INV), informante 4 (INF 4) e informante 8 (INF 8)

- INV: Buenos días.
- INF 8: Buenos días.
- INF 4: Buenos días.
- INV: Vamos a hacer una práctica de conversación. ¿Tú cómo te llamas?
- INF 8: Me llamo K___.
- INV: Hola, K___.
- INV: ¿Y tú?
- INF 4: Y yo me llamo E___.
- INV: Hola, E___. Bien, ¿cuando tenéis que tomar una decisión importante en vuestra vida soléis titubear o no?
- INF 8: ¿Si titubear significa que pensamos mucho?
- INV: Sí, que dudáis, no tenéis clara la decisión y entonces dudáis, no tomáis la decisión rápido.
- INF 8: sí, bueno, yo dudo mucho.
- INV: Tú titubeas mucho.
- INF 8: Titubeo mucho.
- INV: ¿Por qué?
- INF 8: No sé, porque siento mucha responsabilidad antes de las situaciones importantes en mi vida. Por eso.
- INV: ¿Y tú, E___? ¿Tú titubeas?
- INF 4: No, no mucho, casi nunca. No.
- INV: ¿Por qué?
- INF 4: Bueno, no sé, porque tomo las decisiones y sean como sean, no sé, al final siempre sale bien y casi nunca dudo de lo que hago.
- INV: ¿Y cuando habláis en español sentís agobio cuando no podéis expresar lo que queréis expresar o cuando no entendéis lo que os están diciendo o no sentís agobio?
- INF 4: Yo sí que lo siento.
- INF 8: Yo sí, también.
- INV: ¿Por?
- INF 4: Bueno, no sé, porque tienes ganas de expresarlo, de decirlo bien y cuando no es posible y te faltan las palabras, no sé, yo me siento muy perdida y, bueno, eso.
- INF 8: Sí, muchas veces sabes qué es lo que quieres decir y sientes como si lo tienes ya formado pero no lo puedes soltar.
- INV: ¿Y cómo lleváis hablar en público? ¿Os soléis ruborizar cuando tenéis que hablar en público o no?
- INF 8: ¿Ruborizar? ¿Como tener vergüenza?
- INV: No, ponerse, sí, la cara roja por vergüenza, pero es en concreto que la cara se pone roja de la vergüenza.
- INF 4: Yo siempre.
- INV: Tú siempre.
- INF 4: Yo siempre. Da igual dónde, cómo, cuándo: siempre.
- INV: ¿Y cómo lo llevas? ¿Te gusta, no te gusta?
- INF 4: Bueno, antes no me ha gustado y también tuve muchos problemas, bueno, problemas, que no me sentía bien y ahora, no sé, me da igual, es como es, qué voy a hacer.
- INV: ¿Y tú, K___, tú te ruborizas cuando tienes que hablar?
- INF 8: Sí, me parece que sí.
- INV: ¿Te parece?
- INF 8: Sí, es que yo no me veo a mí misma pero me da mucha vergüenza hablar en público, entonces parece que sí.
- INV: ¿Y algún tema o alguna situación en la que sentís que os azoráis o no?
- INF 4: ¿Y si no entendemos la pregunta?

- INV: Yo explico lo que significa azorar, por ejemplo, ¿no?
- INF 4: Bueno, sí.
- INV: Azorar significa alterarse, estar inquieto, estar molesto, estar mal porque alguien os causa intranquilidad. Entonces no sé si lo habéis entendido lo de azorar.
- INF 8: Sí.
- INF 4: Sí.
- INV: ¿Hay alguna situación, algún tema, alguna persona que os azora, que os causa esa intranquilidad, esa incomodidad o no, algo en concreto?
- INF 4: Yo ahora no me puedo acordar de nadie.
- INF 8: ¿En vida cotidiana, en cada día?
- INV: Sí, o cuando erais pequeñas. No sé, algo...
- INF 8: Bueno, yo sí, tengo situaciones así con cuando situaciones me importan o, no sé, personas que me importan y no me siento tan cómoda o no son mis amigos íntimos.
- INV: Eso te azora.
- INF 8: Sí, me azora.
- INV: ¿Y tú?
- INF 4: Yo creo que no.
- INV: No hay nada.
- INF 4: No.
- INV: Bien, ¿y sois personas que ponéis esmero en lo que hacéis?
- INF 8: ¿Esmero?
- INF 4: ¿Esmero es como esfuerzo?
- INV: Sí, poner mucha atención, poner mucho cuidado para que lo que haces lo hagas perfecto. ¿Tú, E___, eres una persona que pones esmero en lo que haces entonces o no?
- INF 4: No mucho. Bueno, depende. Si quiero hacer algo bien, si algo me importa mucho, claro que lo hago lo mejor posible.
- INV: Lo que te importa sí.
- INF 4: Sí, eso sí. Pero bueno, no en todas cosas.
- INV: ¿Y tú, K___?
- INF 8: Sí, también, cuando es una actividad que yo escojo y cuando me importa el resultado o cuando si me dicen otros qué tengo que hacer y no me importa el resultado, no tanto esmero.
- INV: ¿Y recordáis alguna situación en la que hayáis pasado mucho bochorno?
- INF 4: ¿Bochorno?
- INF 8: ¿Bochorno?
- INF 4: ¿Qué es eso, como vergüenza?
- INV: Sí. Vergüenza, malestar por algo, ¿no? Porque alguien os ha dicho algo o estáis viendo que algo no está bien, entonces sentís mucha vergüenza, mucho malestar: bochorno.
- INF 4: Yo siempre lo siento cuando tengo que presentarme ante el público, por ejemplo.
- INV: eso te produce mucho bochorno, ¿no?
- INF 4: Sí. Porque no me siento bien, no me siento cómoda, es como, no sé.
- INV: ¿Y tú, K___?
- INF 8: Sí, también, cuando me expulsan o cuando... no, expulsan no, cuando tengo que exponer algo de privado, no sé, esas cosas.
- INV: No sé si conocéis a alguna persona tiquismiquis y, en cualquier caso, ¿podrías convivir con una persona así o no?
- INF 8: ¿Qué significa tiquismiquis?
- INV: Pues una persona tiquismiquis es una persona que tiene muchas manías y que no le parece nada bien. Siempre encuentra algún fallo, algún defecto en casi todo y, por ejemplo, en la comida, pues no le gusta todo. Aunque esté bien, siempre encuentra algún fallo. Eso es una persona tiquismiquis, que se queja por prácticamente todo. ¿Tú conoces a alguien, E___?

- INF 4: No, no, bueno, no, yo no podría vivir con alguien así. Me volvería loca, sí.
- INV: Tú no eres tampoco tiquismiquis, ¿no?
- INF 4: No.
- INV: ¿Y tú, K___?
- INF 8: Si yo conozco algunas personas pero, no sé, se me ocurre alguna persona con el tema de comida por ejemplo y, bueno, a mí no me importa tanto. Además, me da gracia a veces.
- INV: ¿Sí?
- INF 8: Sí.
- INV: Y no sé si conoceréis a algunas personas que vistan de forma estrafalaria. ¿Qué pensáis de este tipo de personas?
- INF 8: ¿Estrafalaria qué significa?
- INV: Pues significa extravagante, que viste de forma fuera de lo común, de forma muy extraña y también que tiene ideas raras, que piensa de forma rara. No sé si conocéis a alguien así, alguna persona estrafalaria, en la forma de vestir en concreto, lleva colores muy raros, el pelo por ejemplo de color verde.
- INF 4: Bueno, yo sí que las he visto pero no las conozco, personas así.
- INV: ¿Y piensas algo?
- INF 4: Pero me interesan porque, no sé, tienen un pensamiento diferente, tienen ideas diferentes y eso para mí es muy importante. Por ejemplo, hoy en día tener ideas y, no sé, querer cambiar algo.
- INV: ¿Y tú, K___, conoces a alguna persona estrafalaria en la forma de vestir?
- INF 8: No se me ocurre nadie en concreto pero pienso que cada uno tiene algún punto en que sea...
- INV: Un poco estrafalario, ¿no?
- INF 8: Sí.
- INV: Y ya la última pregunta. Hay personas que dicen que estar enamorado es igual que estar zumbado. ¿Estáis de acuerdo en eso o no?
- INF 4: ¿Qué significa zumbado?
- INF 8: ¿Zumbado?
- INV: Pues zumbado significa estar loco, hacer cosas disparatadas, actuar sin pensar en las consecuencias. No sé si lo habéis entendido.
- INF 8: Sí.
- INV: Pues eso. ¿Estar enamorado es igual que estar zumbado?
- INF 8: En mi opinión parece mucho.
- INV: ¿Tú has estado un poco zumbada alguna vez?
- INF 8: Sí, muchas.
- INV: ¿Muchas?
- INV: ¿Y tú qué piensas, E___?
- INF 4: Yo estoy de acuerdo porque si estás muy enamorado. Sí, también estás muy
- INV: Zumbado, ¿no?
- INF 4: Sí.
- INV: Pues muchas gracias por vuestro tiempo.

Transcripción 7

Participantes: investigador (INV), informante 12 (INF 12) e informante 26 (INF 26)

- INV: Buenos días. Vamos a hacer una práctica de conversación. ¿Tú como te llamas?
- INF 12: Me llamo N____
- INV: Hola, N____ ¿Y tú?
- INF 26: V____
- INV: Hola, V____
- INF 26: Hola.
- INV: ¿Podrías decir alguna decisión importante que hayáis tomado en vuestra vida?
- INF 12: bueno, para mí muy importante es que ya esto que me decidí a estudiar y pues.
- INV: Esa ha sido una decisión importante, ¿no? , para tí, N____
- INF 12: Bueno, Sí.
- INV: Muy bien. ¿Y tú, V____?
- INF 26: Quizás para mí también. Una decisión de ir a la universitat, de estudiar español, de venir aquí. Todo esto es una decisión importante.
- INV: ¿Y cuando tenéis que tomar decisiones importantes en vuestra vida soléis titubear o no?
- INF 26: Sí, claro.
- INV: ¿Sí?
- INF 26: Sí. Tengo que, tengo muchas dudas, muchas problemas, quiero siempre ver los lados positivos y los lados negativos de cada decisión y después decido. Pero soy muy titubeante.
- INV: ¿Y tú, N____?
- INF 12: También.
- INV: ¿También? Bien. ¿Y qué tal lleváis lo de hablar en público? ¿Sois personas que os ruborizáis cuando tenéis que hablar en público o no? ¿Tú qué piensas, N____?
- INF 12: Bueno, no entiendo la pregunta.
- INV: ¿Ruborizar?
- INF 12: ¿Qué es?
- INV: Ponerte colorada. La cara se te pone roja cuando tienes que hablar en público porque tienes vergüenza. Como más o menos ahora, ¿no?
- INF 12: Sí.
- INV: Entonces tú sí, ¿no? Te sueles ruborizar. ¿Y tú?
- INF 26: A mí también me da mucho miedo hablar en público y... Pero es algo que se debe practicar.
- INV: ¿Y aparte de hablar en público hay *algún otro tema o alguna* otra situación en la que sentís que os azoráis?
- INF 26: No.
- INV: No.
- INF 26: No.
- INV: ¿Ninguna situación te azora, ni ningún tema, ninguna persona?
- INF 26: No.
- INV: ¿Y a ti, N____?
- INF 12: Pues a mí también, tampoco.
- INV: A ti tampoco. Vale. ¿Y recordáis alguna situación en la que hayáis pasado bochorno, mucho bochorno, o que vosotras hayáis hecho a otra persona pasar bochorno?
- INF 26: ¿Bochorno qué significa?
- INV: Pues bochorno significa malestar, malestar porque algo te da vergüenza o algo te molesta o algo te ofende.
- INF 12: ¿Qué yo hice algo...?
- INV: Para que otra persona pase bochorno o que tú o cualquiera de las dos hayáis pasado bochorno. Por alguna situación o por algo que una persona os haya hecho u os haya dicho.

- INF 12: Bueno, a mí me ha pasado unas veces y por eso porque
- INV: ¿Pero eres tú la que lo has provocado o a ti te lo han...?
- INF 12: No, tengo que decir que no y justo por eso porque sé cómo una persona siente si alguien, no sé, si alguien le dice algo que, algo, no sé, para molestarla. Por eso yo intento de no hacerlo.
- INV: ¿Y tú, V___?
- INF 26: A mí creo también que ha pasado muchas veces pero no me acuerdo el...
- INV: El momento, ¿no?
- INF 26: El momento.
- INV: Vale. ¿Vosotras podríais vivir con una persona tiquismiquis?
- INF 26: ¿Qué significa tiquismiquis?
- INV: Pues tiquismiquis es una persona que tiene muchas manías, muy maniática, y muy escrupulosa con la comida sobre todo, es decir, que no le gusta toda la comida, y aunque esté buena para la mayoría de la gente, siempre encuentra algún defecto. Eso es una persona tiquismiquis, que protesta por casi todo y se queja por casi todo. No sé si habéis conocido a alguien así en vuestra vida y si... Tú sonríes.
- INF 12: Sí, mi hermana es así.
- INV: Es así. ¿Es tiquismiquis? ¿Y puedes convivir con tu hermana, no?
- INF 12: Pues no tengo remedio. En unos casos no es fácil, pero.
- INV: Entonces tú sí podrías, ¿no?
- INF 12: Sí.
- INV: Vivir con alguien tiquismiquis. Muy bien. ¿Y tú, V___?
- V: No, yo no.
- INV: Así de claro, ¿no?
- INF 26: Depende de qué tipo de cómo me encuentro con esa persona, o sea, si es mi hermana o un amigo o si es una persona que no conozco con la que tengo que vivir juntos. Son dos situaciones diferentes.
- INV: Tú no eres tiquismiquis.
- INF 26: No.
- INV: ¿Cuando habláis español os produce agobio el no entender todo lo que os gustaría entender o no poder expresar todo lo que queréis expresar o no os produce ningún agobio esa situación?
- INF 12: Bueno, lo segundo.
- INV: ¿Lo segundo qué es: el no poder expresar o el no poder entender?
- INF 12: No poder expresar.
- INV: Eso sí te produce agobio.
- INV: ¿Y a ti, V___?
- V: A mí también cuando me tengo que expresar. Cuando tengo que entender no porque si no entiendo una palabra puedo, un poquito, conectar la frase, el contexto y todo eso, pero cuando tengo que explicarme, decir algo, ahí sí.
- INV: Ahí sí, ¿no? Muy bien. ¿Tenéis alguna opinión de las personas que visten de forma estrafalaria o no?
- INF 26: ¿Estrafalaria?
- INV: ¿Estrafalaria? Pues es una persona extravagante, una persona que viste de forma muy diferente a lo normal, de forma extraña y también es una persona que tiene ideas extrañas o que actúa de forma fuera de lo común. Eso es una persona estrafalaria. No sé si conocéis a alguien así, que vista de forma extravagante, de forma estrafalaria, ¿y qué pensáis de eso?
- INF 26: A mí no me molesta. Si ellos no me molestan, a mí tampoco.
- INF 12: _____
- INV: ¿Cómo?
- INF 12: Estoy de acuerdo.
- INV: Estás de acuerdo, ¿no? Y conocéis a alguien, alguna persona estrafalaria o no? ¿Tú conoces a alguien así, N___?
- INF 12: Bueno, tal vez un poquito pero no tanto.
- INV: ¿No tenéis ningún amigo que sea así, no?

- INF 26: Bueno, un poquito sí, pero no muchísimo.
- INV: No mucho. Vale. ¿Os consideráis personas que ponéis esmero en lo que hacéis?
- INF 26: Otra vez. ¿Qué significa...?
- INV: ¿Esmero? Pues esmero es poner mucho cuidado y mucha atención para hacer las cosas perfectas. Entonces, ¿pensáis que sois personas que ponéis esmero en lo que hacéis o no?
- INF 26: Depende de lo que hago.
- INV: ¿Algún ejemplo?
- INF 26: Si tengo que estudiar soy más perfeccionista y si no, no lo sé, otras situaciones.
- INV: ¿Y tú, N___? ¿Pones esmero en lo que haces o no?
- INF 12: También depende. No sé, en unos casos soy...
- INV: ¿En qué sueles poner tú más esmero?
- INF 12: Sí.
- INV: ¿En qué?
- INF 12: No sé.
- INV: O menos, da igual. Lo que tú prefieras.
- INF 12: Bueno, a mí me gusta, soy como un poco perfeccionista. Pues me gusta que todo está en orden.
- INV: Entonces sí, ¿no? Pones esmero en lo que haces. Vale. Y ya la última. ¿Creéis que el amor, cuando una persona está enamorada, le lleva a hacer cosas que solo haría alguien que está zumbado, de manera que estar enamorado es casi igual que estar zumbado?
- INF 12: ¿Zumbado?
- INV: ¿Zumbado? Pues zumbado significa estar loco, hacer locuras sin pensar en las consecuencias, hacer disparates, ser imprudente. Cuando una persona conduce sin prestar atención a las señales de tráfico se dice que está zumbada esa persona porque no piensa en las consecuencias, conduce como un loco. ¿Entonces pensáis que estar enamorado puede ser sinónimo a estar zumbado porque lleva a las personas a hacer cosas disparatadas, cosas locas?
- INF 12: Bueno, puede ser.
- INV: Puede ser. ¿Por algún ejemplo en concreto?
- INF 12: No sé.
- INV: ¿Tú has estado un poco zumbada alguna vez?
- INF 12: Sí.
- INV: Entonces por eso lo dices, ¿no? ¿Y tú, V___?
- INF 26: Soy de acuerdo porque pienso que cada uno, no siempre el amor es sinónimo de ser zumbado, depende de la personalidad de cada uno de nosotros.
- INV: ¿Tú no has estado nunca zumbada?
- INF 26: Sí, sí, sí,
- INV: ¿Sí?
- INF 26: Sí, pero, sí.
- INF 12: No siempre.
- INV: Vale, muy bien. Pues muchas gracias.

Transcripción 8

Participantes: investigador (INV), informante 9 (INF 9) e informante 14 (INF 14)

- INV: Hola, buenas tardes. Vamos a hacer una práctica de conversación.
- INF 9: Buenas tardes
- INV: Vamos a hacer una práctica de conversación.
- INV: ¿Tu nombre es?
- INF 9: L__.
- INV: Hola, L__.
- INV: ¿Y tú te llamas?
- INF 14: N__.
- INV: Hola, N__.
- INF 14: Hola.
- INV: Bien, ¿cuando tenéis que tomar una decisión importante en vuestras vidas sois personas que soléis titubear o no?
- INF 14: Yo creo que no.
- INV: Tú crees que no. ¿Por qué?
- INF 14: No sé. Soy... Tomo las decisiones muy rápido y soy muy decisiva y tal y no sé, por eso, imagino.
- INV: ¿Y tú, L__?
- INF 9: Yo no entiendo la palabra titubear.
- INV: Titubear.
- INF 9: Sí.
- INV: ¿Tú se la podrías explicar, N__?
- INF 14: No, mejor no porque no me va de explicar.
- INV: Bien, pues titubear significa dudar, no estar seguro de una decisión y entonces dudo, tengo muchas dudas para tomar una decisión.
- INF 9: Depende de la situación. A veces sí y a veces no.
- INV: ¿Puedes poner algún ejemplo de situaciones en las que sí puedes titubear, tipo de situación?
- INF 9: Por ejemplo, si se trata de alguna persona que está muy cercana de mí y a veces no sé si una decisión que yo voy a tomar va a estar adecuada o no.
- INV: ¿Cómo lleváis lo de hablar en público? ¿Sois personas que os soléis ruborizar cuando tenéis que hablar en público o no?
- INF 9: ¿Ruborizar es como...?
- INV: Ponerse la cara roja de la vergüenza.
- INF 9: Yo sí.
- INV: Tú sí.
- INF 9: Como pueden ver, ¿no?
- INV: ¿Y tú, N__?
- INF 14: Yo no. Estoy muy acostumbrada, llevo en el teatro muchos años y tal y pues, no sé, me gusta. No me pone ningún problema hablar en público.
- INV: Y a ti supongo que no te gusta darte cuenta de que te ruborizas, ¿no?
- INF 9: Así es pero no puedo hacer nada así que...
- INV: ¿Y hay alguna situación o algún tema en el que sentís que os azoráis?
- INF 14: Bueno, seguro que sí pero no me acuerdo de ningún.
- INV: No.
- INF 14: no me acuerdo ahora mismo, no sé.
- INF 9: Yo tampoco.
- INV: Tampoco. Bien ¿y recordáis alguna situación en la que hayáis pasado mucho bochorno?
- INF 14: Una pregunta. No sé si entiendo bien la palabra bochorno. ¿Puede explicarla a ver si...?
- INV: Sí, claro, sin ningún problema. Bochorno significa sentirse mal.
- INF 14: Ah, vale.

- INV: Porque alguien nos produce vergüenza, nos ofende y una persona lo pasa mal por esa situación o por lo que la persona le dice. Eso sería bochorno, entonces ¿alguna situación recordáis en la que hayáis pasado mucho bochorno, mucha vergüenza?
- INF 14: Sí, sí. Bueno, a mí me pasó una vez en la escuela secundaria donde estamos en un grupo muy pequeño con una profesora y llevaba una blusa...
- INV: ¿Tú o la profesora?
- INF 14: La profesora. Y la tenía muy abierta y se le veía mucho y yo lo noté, bueno, ella vio que lo había notado y me dijo en plan, N___, ¿qué me puedes decir? Aquella vez sí que sonrojé mucho porque es muy vergonzoso una situación así y encima con la profesora y, pues no sé, no me sentía muy bien. Quería solo salir de la clase o desaparecer ahí.
- INV: Cierto. ¿Y tú, L___, recuerdas?
- INF 9: Yo, de momento no recuerdo ninguna situación pero estoy segura que pasó alguna vez que me sentía con mucha vergüenza pero de momento no recuerdo.
- INV: ¿Os consideráis que sois personas que ponéis esmero en lo que hacéis o no?
- INF 9: ¿Qué es esmero?
- INV: Pues poner esmero... ¿Tú lo sabes, N___?
- INF 14: Sí, como mucho cuidado, mucho...
- INV: Poner mucho cuidado, mucha atención para que lo que haces esté perfecto. Eso es lo que significa poner esmero.
- INF 9: Sí, muchas veces cuando yo empiezo a hacer algunas cosas pues hay que... tengo que hacerlos como yo me imagino porque si no pues no me siento bien al final. Que estoy como muy perfeccionista.
- INV: entonces, en general sí pones esmero en lo que haces, ¿no? ¿Y tú, N___?
- INF 14: Yo también. Me gusta hacer las cosas bien y también si no las hago no me siento bien. Me gusta si me pongo a hacer alguna cosa quiero hacerla como se debe de hacerla no algo entremedio.
- INV: De acuerdo. ¿Y cuando habláis en español os produce agobio el no poder expresar bien todo lo que queréis o el no poder comprender todo lo que os dicen?
- INF 14: No.
- INF 9: A veces.
- INV: A veces. ¿Recuerdas alguna situación en la que hayas sentido especialmente agobio?
- INF 9: Pues en las situaciones cuando yo realmente quiero expresarme pero en el preciso momento no encuentro la palabra y en ese momento pues yo paro de hablar. Pues sí pasa pero esto es también la parte de practicar la conversación, ¿no? Pues sí, si no si ni siquiera no intento hablar pues nunca voy a poder hablar, como por ejemplo ahora, sin pausas.
- INV: Sin pausas. ¿Y tú, N___? ¿Tú sientes agobio?
- INF 14: No porque pasé bastante tiempo ahí en España y me acostumbré a que si no sabía explicar alguna cosa pues busqué otra forma de expresarme, de explicar lo que quería decir. Pues no, no sé, no me produce ningún problema por así decirlo. Hay veces que no sé cómo decir algo pero busco un otra manera de hacerlo.
- INV: ¿Tú también has estado en un país...?
- INF 9: No, todavía no.
- INV: No sé si conocéis a alguna persona que vista de forma estrafalaria y qué pensáis de estas personas que visten de modo estrafalario.
- INF 14: ¿El significado de esta palabra?
- INV: Sí. Vestir de forma extravagante, de forma muy rara, fuera de lo normal, y también tener ideas extrañas. Eso sería una persona estrafalaria. ¿Conocéis a alguien así?
- INF 14: Sí.
- INF 9: Sí, yo también.
- INF 14: O sea, entre mis amigos no creo que venga alguien así pero conocía a muchas personas así principalmente en España cuando estuve en la tribu urbana de canis y chonis que, bueno, conocí algunos y pues tienen una forma de hablar y de vestirse muy rara.
- INV: ¿Y tú qué piensas de esas personas?

- INF 14: No sé, no sé qué pensar porque, no sé, no puedo decir que los entiendo porque no los entiendo, o sea, no sé, muy raro.
- INV: ¿Y tú conoces a alguien, L___?
- INF 9: Yo sí tengo algunos amigos pero pues yo no los juzgo. Son como son y pues la gente somos diferentes, ¿no?
- INV: ¿Y tú has conocido a ese tipo de personas en España, no aquí en Eslovenia?
- INF 14: No, aquí no he visto a nadie así.
- INV: Tú aquí sí.
- INF 9: Sí.
- INV: No sé si conocéis a alguna persona que sea tiquismiquis y, si la conocéis, si seríais capaces de convivir con esa persona.
- INF 14: ¿Eso es como una persona... una mala persona?
- INV: No, una persona tiquismiquis es una persona que tiene muchas manías. Es una persona maniática que no le parece nunca nada bien. Se queja por todo aunque para la mayoría de la gente esté bien y, por ejemplo, en las comidas, aunque la comida esté bien, pues siempre encuentra algún defecto. Eso es una persona tiquismiquis. Que se queja por prácticamente todo. No le parece nunca nada bien.
- INF 14: No, yo no podría...
- INV: ¿Pero conocéis a alguien?
- INF 14: porque no me gusta la gente que se queja demasiado, o sea, que se queja de todo. A la que nada o nadie le gusta.
- INV: ¿Y conoces a alguien así?
- INF 14: Sí.
- INV: ¿Alguien tiquismiquis?
- INF 14: Sí.
- INV: Y no podrías vivir con alguien así, ¿no?
- INF 14: No. O sea, somos amigos y salimos y tal, pero no podría vivir con esa persona porque...
- INV: Pero sois amigos, dices, ¿no?
- INF 14: Eso sí, eso sí, pero como nos vemos una vez a la semana o dos veces al mes y pues puedo estar con él, pero si no es como.
- INF 9: Solo por un poco tiempo, ¿no?
- INF 14: Sí.
- INV: Tú no eres tiquismiquis.
- INF 14: No, creo que no.
- INV: ¿Y tú, L___?
- INF 9: No, yo tampoco.
- INV: Tú no eres tiquismiquis. ¿Y conoces a alguien que sí lo sea?
- INF 9: En realidad no, porque todos los amigos que tengo pues no.
- INV: ¿Y crees que podrías convivir con alguien así?
- INF 9: No.
- INV: No.
- INF 9: Yo no. No, porque no puedes funcionar así porque cada vez que haces algo y él no está de acuerdo, por ejemplo, y sobre todo si su opinión te afecta mucho al final no haces las cosas que quieres hacer.
- INV: Y ya la última pregunta. Hay personas que dicen que estar enamorado es como estar zumbado. ¿Estáis de acuerdo con eso o no?
- INF 14: Estoy pensando en si entiendo bien el significado.
- INV: ¿De zumbado?
- INF 14: sí.
- INV: ¿Qué crees que significa? Significa estar muy loco, estar loco, hacer cosas sin pensar en las consecuencias, ser imprudente. Eso significa estar zumbado.
- INF 14: Entonces lo conecté con otra cosa.

- INV: Y hay personas que dicen que estar enamorado es como estar zumbado. ¿Qué pensáis?
- INF 14: Al principio creo que sí.
- INF 9: Sí.
- INF 14: Cuando empiezas una relación o cuando empiezas a conocer a alguien, pues como no ves ningún defecto y te parece todo bien...
- INF 9: Perfecto, sí.
- INF 14: Sí. estás como muy loco por esa persona y tal pero creo con el tiempo ese tipo de amor se convierte en, más no sé, un amor más tranquilo o más razonable, pero al principio creo que sí, que es así.
- INV: ¿Tú has estado alguna vez un poco zumbada, L___?
- INF 9: Sí.
- INV: ¿Sí?
- INF 9: Sí.
- INV: ¿Podrías poner algún ejemplo...?
- INF 9: Cuando me enamoré...
- INV: ¿... de alguna locura?
- INF 9: No específicamente. Cuando me enamoré con, pues, mi exnovio ahora pues al principio los dos estábamos muy loquitos, ¿no? Pero ya ahora no estamos más juntos y pues ya se terminó, pero sí, sentí esta locura al principio.
- INV: Pues muchas gracias por vuestro tiempo.
- INF 14:: De nada.

Transcripción 9

Participantes: investigador (INV), informante 15 (INF 15) e informante B (INF B)

- INV: Buenas tardes.
- INF 15: Buenas tardes.
- INF B: Buenas tardes.
- INV: Vamos a tener una práctica de conversación, ¿de acuerdo? Y después vais a hacer una prueba de vocabulario para comprobar las palabras que habéis aprendido, ¿de acuerdo?
- INF 15: Sí.
- INV: ¿Tu nombre es?
- INF 15: N___ P___.
- INV: Hola, N___.
- INF 15: Hola.
- INV: ¿Y el tuyo?
- INF B: J___ K___.
- INV: Hola, J___. Bien, ¿cuando tenéis que tomar una decisión importante en vuestras vidas, soléis titubear o no?
- INF 15: A mí me gusta ver las cosas que me hacen bien si hago esto y qué cosas son malas si hago esto y después puedo decidir qué voy a hacer.
- INV: Entonces se puede decir...
- INF 15: Sí, se puede.
- INV: ...que sí titubeas.
- INF 15: ¿Qué es?
- INV: ¿O no?
- INF 15: No soy segura si entiendo esa palabra.
- INV: Titubear, titubear significa tener dudas.
- INF 15: ¿Tener dudas? Sí, claro que tengo dudas.
- INV: Entonces tú sí sueles titubear cuando tienes que tomar una decisión importante.
- INF 15: Sí.
- INV: ¿Y tú, J___?
- INF B: Sí, también, muchas veces?
- INV: ¿Sí?
- INF B: Sí.
- INV: ¿Cómo lleváis lo de hablar en público, os soléis ruborizar o no?
- INF 15: Para mí al principio es un poco difícil hablar en público pero si me va bien y todo va bien después es mejor.
- INV: ¿Y tú te sueles ruborizar cuando hablas en público?
- INF 15: No tanto.
- INV: No tanto.
- INF 15: No tanto. Solo si el público es alguien que no conozco y estoy cómoda.
- INV: ¿Y tú, J___?
- INF B: Yo también si conozco el público, me siento cómodo, pero a veces me pongo nerviosa y...
- INF B: Y te ruborizas.
- INF B: Sí.
- INV: Sí. ¿Y hay algún tema o alguna situación con los que sentís que os azoráis?
- INF 15: ¿Azorar es?
- INV: Azorar significa ponerse nerviosa, ponerse intranquila, alterarse porque alguien te crea incomodidad. Hay alguna persona, o alguna situación o algún tema que os pone intranquilas, nerviosas. Eso es azorar.
- INF 15: Esta situación. Con la grabación y esto, sí.
- INV: Esto te azora.

- INF 15: Sí, me azora.
- INV: Muy claro, ¿no?. ¿Y a ti, J___?
- INF B: Pues si no conozco la tema sí me azora y si no conozco el público o es una tema personal, demasiado.
- INV: También, ¿no?
- INF B: Sí.
- INV: ¿Y aparte de esta situación alguna otra que también te azore?
- INF 15: Sí, claro, cuando tengo que hablar delante de mis compañeros no estoy tan cómoda y me azoro un poco.
- INV: ¿Pero solo en español o también en...?
- INF 15: En español no tanto, más en italiano. Mi otra lengua que estudio me azora más.
- INV: ¿Y recordáis alguna situación en la que hayáis pasado mucho bochorno?
- INF B: No sé qué significa bochorno.
- INV: Bochorno. Bochorno significa malestar, sentirse mal porque alguien te ofende, alguien te insulta o alguien te avergüenza. Suele estar relacionada la sensación de bochorno con vergüenza, ¿no? Me siento mal pero también siento vergüenza por algo que pasa. Está muy relacionado también con azorarse. Cuando alguien se azora pues puede sentir un poco de bochorno, ¿no?, un poco de vergüenza, de malestar, de incomodidad. ¿Alguna situación en la que recordéis haber pasado mucho bochorno?
- INF B: No me acuerdo.
- INV: Aparte de esta.
- INF 15: Últimamente no.
- INV: ¿Y cuando erais pequeñas recordáis alguna anécdota, quizás en el colegio?
- INF 15: No sé ahora. Tantos nervios que no puedo recordar.
- INV: ¿Consideráis que sois personas que ponéis esmero en lo que hacéis?
- INF 15: ¿Esmero?
- INV: Esmero es poner mucho cuidado, mucha atención para que todo salga perfecto. Eso significa poner esmero. ¿Tú, J___, eres una chica que pone esmero en lo que haces o no?
- INF B: A veces.
- INV: ¿De qué depende?
- INF B: De qué hago, no sé, si es algo para escuela, que es muy importante o, no sé, en la casa o con amigos entonces sí, pero no muchas veces.
- INV: ¿Y tú, N___?
- INF 15: A mí me gustaría ser más esmera o cómo se dice.
- INV: Ser más esmerada o poner más esmero.
- INF 15: Poner más esmero en las cosas porque pienso que hago cosas muy rápido y no tomo tiempo demasiado para hacerlas perfecto, una perfección.
- INV: No sé si conocéis a alguien que sea tiquismiquis y, en cualquier caso, ¿seríais capaces de convivir con una persona así?
- INF 15: Yo puedo decir que convivo con alguien tiquismiquis.
- INV: ¿Sí?
- INF 15: Sí, es un poco así pero, no sé...
- INV: ¿Cómo es, lo podrías describir a esta persona?
- INF 15: Es como, se queja de todo y le molestan muchas cosas. Pero si lo tomes así como es y lo quieres así como es, y te aprendes cómo convivir con una persona así.
- INV: Puedes, ¿no?
- INF 15: Puedes, sí, yo pienso que sí.
- INV: ¿Y tú j___? ¿Tú conoces a alguien tiquismiquis?
- INF B: Sí, pues también vivo con una persona así pero creo que es más consecuencia de edad y enfermedad y, pues, puedo entender por qué es así. Que se quejan y nada es bien.
- INV: Pero vosotras no sois tiquismiquis, ¿no?

- INF 15: ¿Quién diría que es tiquismiquis por eso mismo?
- INV: Algunas compañeras vuestras lo han dicho.
- INF 15: ¿Sí?
- INV: Alguna, no muchas, pero alguna lo ha dicho. No sé si conocéis a alguna persona que vista de manera estrafalaria, ¿y qué pensáis de estas personas?
- INF 15: ¿Qué es de manera estrafalaria?
- INV: Pues vestir de forma muy extravagante, muy rara; por ejemplo, pintarse los pelos de varios colores, llevar una ropa extraña. También las personas estrafalarias tienen ideas raras y actúan de forma rara.
- INF 15: A mí me gustan esas personas. Sí, me gusta. Si la gente se viste y se comporta un poco más raro o un poco más extraño de todas las demás y no me molesta nada.
- INF B: Pues yo no conozco a nadie así pero tampoco me molesta si veo a alguien. Que se vista como quiere. A mí me parece bien que tiene coraje para ser no normal.
- INV: ¿Cuando habláis en español os produce agobio no poder expresar todo lo que queréis o no poder entender todo lo que os dicen?
- INF B: Sí.
- INF 15: Entiendo casi todo pero algunas veces es difícil de encontrar la palabra que quieres y muchas veces lo sé la palabra, la tengo en mi cabeza pero no la puedo...
- INV: Y eso te produce agobio, ¿no?
- INF 15: Sí, me produce agobio, sí.
- INV: Y a ti también, ¿no?
- INF B: Sí, lo mismo.
- INV: Y la última pregunta. Hay personas que dicen que estar enamorado es como estar zumbado. ¿Estáis de acuerdo?
- INF 15: ¿Estar zumbado?
- INV: Estar zumbado es estar un poquito loco, ser imprudente, no pensar en las consecuencias de las acciones. Eso significaría estar zumbado. Estar enamorado es como estar zumbado.
- INF B: Creo que depende de la persona.
- INV: ¿Por? Tú no crees que siempre sea así, ¿no? Cuando una persona está enamorada está zumbada.
- INF B: No, no es siempre así.
- INV: ¿Tú has estado alguna vez zumbada?
- INF B: No. O Sí. Pero también enamorada y no zumbada así que no es siempre así.
- INV: Y en tu caso N___, ¿tú qué nos puedes decir?
- INF 15: Yo estoy de acuerdo con esto.
- INV: ¿Con lo que ha dicho ella?
- INF 15: No, con que estás zumbado cuando estás enamorado porque, al menos al principio estás muy, todo está bien y no ves las cosas que cuando estás al primer contacto con esta persona y estás enamorado, todo es perfecto y no piensas ningún segundo en lo que pasa después.
- INV: ¿Y tú has estado alguna vez un poquito zumbada?
- INF 15: Sí.
- INV: Muchas gracias.
- INF 15: De nada.

Transcripción 10

Participantes: investigador (INV), informante 17 (INF 17) e informante C (INF C)

- INV: Buenos días:
- INF C: Buenos días.
- INF 17: Buenos días.
- INV: Vamos a hacer una práctica de conversación y después de la práctica vais a hacer una prueba para comprobar el vocabulario que habéis aprendido, ¿de acuerdo? Yo os voy a hacer unas preguntas y vosotras respondéis. ¿Cómo te llamas?
- INF C: Z___.
- INV: Hola, Z___, ¿Y tú?
- INF 17: P___.
- INV: Hola, P___
- INF 17: Hola.
- INV: P---y P--- ¿cuando tenéis que tomar decisiones importantes en vuestra vida soléis titubear o no?
- INF 17: Sí. Yo sí.
- INV: ¿Por qué?
- INF 17: Porque tengo miedo para tomar decisiones no correctas.
- INV: ¿Y tú, P___?
- INF C: También. Yo sí, también.
- INV: También titubeas, ¿no?
- INF C: Sí.
- INV: No tomas las decisiones rápidamente y sin dificultad, ¿no? Bien. ¿Y cuando tenéis que hablar en público sois personas que os ruborizáis o no?
- INF C: ¿Qué es ruborizar?
- INV: Ruborizar es poner la cara roja por la vergüenza.
- INF C: Sí, yo sí porque tengo miedo a hablar ante el público.
- INV: ¿Y tú, P___?
- INF 17: Yo también tengo mucho miedo.
- INV: ¿Y no os gusta ruborizaros?
- INF 17: No.
- INV: ¿No?
- INF 17: No.
- INV: ¿Recordáis alguna situación en la que hayáis pasado mucho bochorno?
- INF 17: ¿Esto significa bochorno?
- INV: Bochorno significa sentirse mal por vergüenza o porque alguien dice algo que te molesta y una persona pues se siente muy mal. Eso es pasar bochorno o sentir bochorno, por vergüenza o porque alguien ofende. Entonces no sé si recordáis alguna situación en la que hayáis pasado mucho bochorno o situaciones que os producen bochorno.
- INF 17: Yo no me acuerdo.
- INV: No te acuerdas.
- INF C: Yo tampoco.
- INV: Tampoco. ¿Y hay alguna situación o algún tema con el que sentís que os azoráis?
- INF C: ¿Qué significa eso?
- INV: ¿Azorar? Pues azorar significa alterarse, inquietarse, ponerse nervioso porque hay alguna persona o algún tema que te inquieta, que te crea malestar, que te pone nerviosa. Eso significa azorar. Entonces no sé si hay alguna situación o personas que a lo mejor os azoran.
- INF 17: ¿Antes de los profesores?
- INF C: Sí.
- INV: ¿El qué? ¿Hablar delante de...?
- INF 17: Hablar, sí.

- INV: Tú estás ahora un poco azorada.
- INF 17: Sí, un poco.
- INV: ¿Y tú, P___?
- INF C: También.
- INV: También.
- INF C: También hablar ante las personas de la clase.
- INV: Te azora eso, ¿no?
- INF C: Sí.
- INV: ¿Vosotras os considerarías personas que ponéis esmero en lo que hacéis o no?
- INF 17: No sé exactamente qué significa esmero.
- INV: Pues esmero significa poner mucha atención y mucho cuidado en hacer las cosas para que salgan perfectas. Eso significa poner esmero. Entonces, ¿ponéis esmero en lo que hacéis o no?
- INF 17: Sí.
- INV: Tú sí. ¿En todo?
- INF 17: No en todo pero en la mayoría.
- INV: ¿Por qué?
- INF 17: Porque quiero hacer todo perfecto.
- INV: ¿Y tú, P___?
- INF C: Sí, cuando tengo que hablar ante el público y preparo muy bien.
- INV: Ahí pones esmero, ¿no?
- INF C: Sí.
- INV: ¿Solo en esa situación o hay otras en las que también pones esmero?
- INF C: También en los exá...
- INV: En los exámenes.
- INF C: Sí.
- INV: Bien. No sé si conocéis a alguna persona que sea tiquismiquis y, si es así, ¿podrías vivir con una persona tiquismiquis?
- INF 17: ¿Eso es como...?
- INV: Una persona tiquismiquis es una persona que tiene muchas manías, que protesta por todo, que pocas cosas le parecen bien. Casi todo le parece mal y en el tema de la comida, por ejemplo, aunque la comida esté buena, pues no le gusta. Es una persona delicada en la comida. No sé si conocéis a alguien que sea tiquismiquis.
- INF 17: Yo no pero también no podía vivir con esa persona.
- INV: ¿Por qué?
- INF 17: Porque no lo sé.
- INV: Sabes que no podrías vivir pero no sabes por qué. Bueno, mientras tú te...
- INF 17: Porque...
- INV: Bueno sí.
- INF 17: Porque tienen argumentar por qué no les gusta una cosa y no así como que no les gusta y nada decir de esto.
- INF C: ¿Y tú, P___, conoces a alguna persona tiquismiquis?
- INF C: Sí, conoce a una persona. Fue mi compañera en escuela secundaria y no me gusta estas personas porque quiero socializarse con las personas que son positivas.
- INV: No con las personas negativas, ¿verdad?
- INF C: Sí.
- INV: Bien. No sé si conocéis a alguna persona que vista de forma estafalaria y qué pensáis de este tipo de personas, estafalarias. ¿No conocéis a nadie?
- INF C: No sé qué significa...

- INV: Ah, no sabes qué significa estrafalario. Bien, pues una persona estrafalaria es una persona extravagante, que viste de forma muy extraña, muy rara, fuera de lo normal, y también que piensa cosas muy extrañas, muy raras. No sé si conocéis a...
- INF C: Sí, yo conoce una persona pero es en Instagram.
- INV: ¿Sí? ¿Y qué piensas de este tipo de personas, estrafalarias?
- INF C: Pienso que es interesante, que piensa algo diferente que otras personas y me gusta esas personas.
- INV: Ah, ¿sí?
- INF C: Sí.
- INV: ¿Y a ti te gustaría también vestir de forma estrafalaria?
- INF C: Sí, pero yo no tengo dinero.
- INV: ¿Hace falta dinero?
- INF C: Sí.
- INV: ¿Y tú que piensas, P___?
- INF 17: Yo no conozco nadie.
- INV: A nadie.
- INF 17: Pero cada persona tiene su estilo de vivir y esto yo respeto.
- INV: ¿Y a ti también te gustaría ser algo estrafalaria como dice P___?
- INF 17: No.
- INV: A ti no.
- INF 17: No.
- INV: ¿Cuando habláis en español os produce agobio no poder expresar todo lo que queréis o no poder entender todo bien o no?
- INF 17: Yo no puedo expresarse porque no me recuerdo de las palabras así rápidamente.
- INV: ¿Y eso te produce agobio o no?
- INF 17: Sí, un poco.
- INV: Un poco. ¿Y a ti, P___, también?
- INF C: Sí, yo también. Yo no tengo el vocabulario y nunca no vi a los tren velas y no hablaría mucho con los españoles y esto es muy malo.
- INV: Sí.
- INF C: Y quiero hablar más porque me molesta que no puedo expresarse lo que pienso.
- INV: Y Ya la última pregunta. Hay personas que dicen que estar enamorado es igual que estar zumbado. ¿Qué pensáis, estáis de acuerdo?
- INF C: ¿Zumbado?
- INV: Zumbado significa estar muy loco, hacer las cosas sin pensar en las consecuencias. ¿Estáis de acuerdo con eso o no?
- INF 17: Sí, yo soy de acuerdo porque hay escenas donde no piensas qué hacer o cuando estás enamorado estás como muy soñado, muy en sueños.
- INV: Sí. Estás un poquito zumbada, ¿no? ¿Tú has estado alguna vez un poquito zumbada o no?
- INF 17: Sí.
- INV: ¿Y podrías poner algún ejemplo de alguna locura o no?
- INF 17: No.
- INV: No, mejor no.
- INF 17: No, mejor.
- INV: ¿Y tú, P___, estás de acuerdo?
- INF C: ¿Qué es la pregunta?
- INV: Que si estás de acuerdo con lo que dicen algunas personas de que estar enamorado es igual que estar zumbado.
- INF C: Sí, porque yo estaba enamorada y...
- INV: Y estabas también un poco zumbada.
- INF C: Sí.

- INV: ¿Sí?
- INF C: Porque todo el mundo te parece muy bien y el sol siempre brilla y piensas que todo es perfecto, de que estás en un sueño o algo.
- INV: Pues muchas gracias por vuestro tiempo.

Transcripción 11

Participantes: investigador (INV), informante 10 (INF 10) e informante D (INF D)

- INV: Hola, buenas tardes.
- INF D: Hola.
- INF 10: Hola.
- INV: : ¿Cómo te llamas?
- INF D: P___
- INF 10: Y M___
- INV: Hola, M___. ¿Cuando tenéis que tomar decisiones importantes en vuestra vida sois personas que soléis titubear o no?
- INF D: No.
- INV: No, ú no. ¿Y tú?
- INF 10: Si entiendo bien qué significa titubear, que no te decidís enseguida.
- INV: Titubear, efectivamente significa dudar, dudar para tomar una decisión o cuando alguien tiene que hablar pues duda entre escoger una palabra o escoger otra. Eso significa titubear. ¿Tú eres una persona que titubeas?
- INF 10: Sí.
- INV: Tú sí.
- INF 10: Bastante.
- INV: Bastante. Y tú has dicho que no.
- INF D: No.
- INV: Tú lo tienes claro.
- INF D: Sí:
- INV: ¿Vosotras sois personas que hacéis las cosas con esmero?
- INF D: ¿Con qué?
- INV: Con esmero.
- INF D: ¿Y qué es esto?
- INV: Pues esmero significa poner mucho cuidado, mucha atención en hacer las cosas para que salgan perfectas.
- INF D: No.
- INV: Tú no pones esmero en lo que haces.
- INF 10: Yo a veces.
- INF D: Quizás algunas veces, sí, pero.
- INV: ¿Y de qué depende?
- INF D: De cómo me siento.
- INV: ¿En tu caso?
- INF 10: Para las cosas que me parecen importantes pienso mucho antes de hacerlas. Y después otras las hago así no más.
- INV: ¿Cómo lleváis lo de hablar en público? ¿Sois personas que os soléis ruborizar cuando tenéis que hablar en público o no?
- INF 10: ¿Ruborizar es como esconderse o...?
- INV: No
- INF D: Ponerse rojo.
- INF 10: Ah.
- INV: Ponerse rojo del nervio.
- INF D: Eso soy yo. Sí, soy siempre de roja.
- INV: ¿Y eso cómo lo llevas? ¿Te gusta?
- INF D: Por supuesto que no porque me molesta mucho y no tengo ningún, no puedo hacer nada para que no se roja y ahora...
- INV: Eso es un ejemplo.

- INV: ¿Y?
- INF 10: Yo nunca me pongo roja, solo que, no sé, puede ser que yo adentro me siento un poco incómoda pero no creo que se vea para fuera que no me siento bien.
- INV: ¿Y hay algún tema o situación en el que sintáis que os azoráis, que os azora ese tema
- INF D: ¿Azoráis?
- INV: Azorar, pues azorar significa alterarse, inquietarse, estar intranquilo por algún tema o por alguna persona, ¿no? Pero muy, muy intranquilo. Se siente incómoda la persona con un tema o con otra persona por el motivo que sea. Eso significa azorar. Entonces no sé si hay algo o alguien que os azore.
- INF D: ¿Cómo amigos o...?
- INV: Puede ser con cualquier tipo de persona o con cualquier situación, algo que te crea una gran inquietud, malestar, nerviosismo.
- INF D: Como en los exámenes, o algo así.
- INV: ¿Los exámenes te azoran a ti, no?
- INF D: O no sé, cuando necesito hablar con alguien que no es mi amigo o que no lo conozco o no sé.
- INF 10: Yo también tengo esa situación en los exámenes y también por ejemplo cuando hablo con mi mamá sobre algunos temas sobre cuales no estamos de acuerdo por ejemplo y ella sabe argumentar rebien y por eso después yo me empiezo a sentir un poco más así azorada.
- INV: ¿Y recordáis alguna situación en la que hayáis pasado mucho bochorno o que vosotras hayáis hecho a otra persona pasar mucho bochorno?
- INF 10: ¿Bochorno es...?
- INV: Bochorno sería un malestar grande producido porque alguien te avergüenza, alguien te deja en ridículo, alguien te molesta. Eso es pasar bochorno o tener bochorno, una situación vergonzosa, que provoca vergüenza.
- INF D: Pues no creo.
- INV: No.
- INF 10: Yo tampoco me acuerdo de nada excepto cuando fui pequeña por ejemplo seguramente que había situaciones así más frecuentes que ahora. Ahora ya no.
- INV: Ahora no te produce bochorno.
- INF 10: No, creo que no. O sea, ya mucho tiempo no me ha producido algo así.
- INV: ¿Y a ti tampoco ahora?
- INF D: No me acuerdo, no sé.
- INV: Y no sé si conoceréis a alguien en vuestra vida que sea algo tiquismiquis, y si conocéis a alguien así si seríais capaces de convivir con esa persona.
- INF D: ¿Y qué es tiquismiquis?
- INV: Ah, muy bien. Tiquismiquis es una persona que tiene muchas manías, es una persona maniática, y que se queja por todo aunque esté bien, y en el tema de la comida es muy delicada. La comida puede estar perfecta pero siempre hay algún defecto, siempre hay algún fallo. No sé si conocéis a alguien tiquismiquis.
- INF 10: Sí.
- INV: ¿Sí? Tú has respondido muy rápido.
- INF 10: ¿Pero es solo en conexión con la comida o con todas las cosas?
- INV: Con todas las cosas y con la comida en especial también. Pero con todo, ¿no?
- INF 10: A ver, mi mamá es bastante tiquismiquis con el tema de la limpieza porque se queja aunque esté todo limpio y, en serio, los hijos nos esforzamos para limpiar bien pero ella igual siempre añade algún trocito de algo que le enfada después y se pone re...
- INV: ¿Y puedes convivir con alguien tiquismiquis, no, porque si es tu madre?
- INF 10: Sí, estoy, esfor, ¿cómo se dice?
- INV: ¿Estás esforzándote?
- INF 10: Sí, sí, me estoy esforzando y también no tengo otra cosa, no tengo otra cosa que hacer que conformarme con eso
- INV: Ajá
- INF 10: Que sobrevivir con eso.

- INV: ¿Y en tu caso, conoces a alguien tiquismiquis?
- INF D: Por ejemplo, mi padre siempre está enojado cuando mi mamá no pone sal en la comida porque a ella no le gusta y él siempre necesita muchos, cómo se... como pimienta, sal o algo así y siempre se enoja y está muy tiquismiquis.
- INV: ¿Cuándo habláis español os produce agobio el no poder expresar todo lo que queréis o no poder entender bien lo que os dicen o no os produce agobio?
- INF 10: Sí.
- INF D: Sí.
- INV: ¿A ti sí?
- INF D: Porque unas palabras no, como ahora, que no podía recordar cómo se dice
- INV: ¿Y eso sí te produce agobio, ¿no?
- INF D: Sí.
- INV: Y a ti también. No sé si conocéis a alguna persona que vista de forma estrafalaria y qué pensáis sobre ese tipo de personas.
- INF 10: Estrafalaria es como...
- INV: Extravagante
- INF 10: Ajá, extravagante.
- INV: que viste de forma muy rara y también que piensa cosas muy raras y que se comporta de forma muy rara, fuera de lo normal, fuera de lo común. Eso es una persona estrafalaria en general y, en concreto, para el tema de la ropa, del vestido, pues vestir de forma muy, muy rara, muy extravagante. No sé si conocéis a alguien así.
- INF D: Pues creo que en nuestra universidad hay muchas personas así y con pelo
- INV: de colores
- INF D: verde, azul, sí. Es muy raro para mí porque, no sé. Mi mamá no quería que yo tengo la ropa o el pelo azul, de color o algo.
- Yo: ¿Entonces te resultan extrañas las personas estrafalarias, ¿no?
- INF D: Un poco, pero...
- INV: ¿Y tú qué...?
- INF 10: Sí, a mí también. No conozco a ninguna en personal.
- Yo: ¿Y tú si conoces a alguien o no?
- INF D: No, pues..
- INV: Solo de ver.
- INF D: Solo le...
- INF 10: Yo también la veo a esa gente en la calle y, bueno, me resulta reinteresante. Quisiera saber qué les pasa por la mente y cómo piensan. Si piensan también tan diferente como se viste, no sé, me parece re este tipo de personas.
- INV: Y ya la última, la última pregunta. Cuando uno está enamorado, cuando una persona está enamorada es capaz de hacer muchas locuras, ¿no? ¿Podemos decir, por lo tanto, que estar enamorado es sinónimo de estar zumbado?
- INF D: ¿Zumbado es...?
- INV: Estar loco, el hacer las cosas sin pensar y en la conducción, cuando alguien está conduciendo, manejando, no prestar atención a las señales de tráfico. Es ser imprudente.
- INF D: Pues no sé.
- INV: No sé si alguna vez habéis estado zumbadas.
- INF D: Sí pero no tanto. Eso es un caso muy... No sé. No sé si están locos pero solo enamorados. Pienso que no se dan cuenta de cosas que son importantes como, no sé, estudiar para el examen o algo así, pero no les importa. No sé, piensa solo en su novia o novio.
- INF 10: Bueno, sí, yo.
- INF D: Ella es enamorada ahora y...
- INV: ¿Y también zumbada o solo enamorada?
- Y: Sí, no, no, no, zumbada.

- INV: También.
- INF D: Mucho.
- INV: ¿Sí?
- INF 10: Bueno, sí, a mí esos sentimientos me ponen loca, zumbada, y no puedo controlarlos, o sea que hago cosas que en el estado normal no las hiciera, especialmente cuando vengo con algunas amigas que también me influncian y me ayudan a ser más loca de lo que soy.
- INV: A estar más zumbada todavía, ¿no?
- INF 10: Sí, bueno así que sí. Cuando me enamoro me pongo así.
- INV: Pues muchas gracias por esta conversación.

Transcripción 12

Participantes: investigador (INV), informante 3 (INF 3) e informante 18 (INF 18)

- INV: Hola, buenas tardes.
- Buenas tardes.
- INV: Vamos a tener una práctica de conversación, ¿de acuerdo?
- INF 18: Sí.
- INF 3: Sí.
- INV: ¿Tu nombre es?
- INF 3: B__ B__
- INV: Hola, B__.
- INF 3: Hola.
- INV: ¿Y el tuyo?
- INF 18: S__ W__.
- INV: Hola, S__.
- INF 18: Hola.
- INV: Vamos a ver. Cuando tenéis que tomar una decisión importante en vuestras vidas, ¿soléis titubear o no?
- INF 18: Pues...
- INF 3: No.
- INV: Tú no, B__.
- INV: ¿Puedes poner algún ejemplo de alguna decisión en la que no has tenido que titubear?
- INF 3: No entiendo qué significa titu...
- INV: ¿Titubear?
- INF 3: Titubear.
- INV: Titubear. Titubear significa tener dudas, tener dudas, dudar y no tener clara una decisión. ¿Entonces, tú sueles titubear cuando tienes que tomar una decisión importante o no?
- INF 3: Sí, muchas veces. Por ejemplo, cuando tenía que decidir qué voy a estudiar tenía dudas de si voy a conseguir trabajo después del estudio o no. Pero de todos modos me decidí, decidí por español.
- INV: ¿Y tú, S__, tú sueles titubear?
- INF 18: No, pues yo no. Yo me decido de inmediato pero sí ha pasado alguna vez.
- INV: ¿Podrías poner algún ejemplo?
- INF 18: Por ejemplo, no sé, adónde ir, a la fiesta de mi amiga o a un concierto. Eso fue.
- INV: ¿Cómo lleváis lo de hablar en público? ¿Cuando tenéis que hablar en público os soléis ruborizar o no?
- INF 18: ¿Qué significa?
- INV: ¿Ruborizar?
- INF 18: Sí.
- INV: Ruborizar significa ponerse la cara roja de la vergüenza.
- INF 18: Ah, no, no.
- INV: Tú no te sueles ruborizar cuando tienes que hablar en público.
- INF 18: No. A mí no me da vergüenza.
- INF 3: A mí tampoco me da vergüenza pero había una vez en la primaria que tenía que presentar un proyecto importante y tenía mucho miedo pero no pasa muy seguido eso.
- INV: ¿Y hay algún tema o alguna situación con los que sentís que os azoráis o no?
- INF 18: No.
- INV: No. No hay nada que a ti te azore.
- INF 18: No.
- INF 3: A mí tampoco.
- INV: A ti tampoco. Bien. ¿Y recordáis alguna situación en la que hayáis pasado mucho bochorno?
- INF 18: ¿Qué significa bochorno?
- INF 3: ¿Vergüenza?

- INV: Sí, mucha vergüenza o mucho malestar mezclado, ¿no? Las dos cosas juntas.
- INF 18: Pues sí, claro. De esta hay algo pero no me acuerdo. No sé, por ejemplo, en la primaria muchas veces si la profesora se enojó conmigo sí pero.
- INF 3: Sí, a mí me pasó igual que si la profesora se enojaba o decía algo enfrente de todos que dejes de hacer algo. Pero eso es todo creo.
- INV: Eso sí te produce bochorno, claro.
- INF 3: Sí.
- INV: ¿Os consideráis que sois personas que ponéis esmero en lo que hacéis?
- INF 3: ¿Esmero es?
- INF 18: Esfuerzo.
- INV: Poner mucho esfuerzo y mucho cuidado para que las cosas salgan perfectas.
- INF 3: Sí.
- INV: Tú sí.
- INF 3: Sí.
- INV: ¿En todo?
- INF 3: No en todo todo pero en las cosas que me importan más.
- INV: ¿Como por ejemplo? ¿En qué podrías decir que pones más esmero?
- INF 3: En el estudio o llevarse bien con los amigos, con mi familia.
- INV: ¿Y tú, S___, tú?
- INF 18: Pues depende. A mí me importan mis estudios pero como que no me esfuerzo tanto para.
- INV: ¿Por?
- INF 18: Porque no me dan las ganas, porque...
- INV: ¿Y hay otras cosas en las que sí pones esmero?
- INF 18: Sí. En las relaciones amorosas o de amistad sí.
- INV: Y no se si conocéis alguna persona tiquismiquis y, en cualquier caso, ¿podrías convivir con alguien así?
- INF 18: Sí.
- INV: ¿Sí?
- INF 18: Sí.
- INV: ¿Tú conoces a alguien, S___, que sea tiquismiquis?
- INF 18: Pues no. No la conozco tanto pero mi profesora de secundaria. Ella fue muy así. Sus cuadernos siempre estaban al borde
- INV: De la mesa, ¿no?
- INF 18: De la mesa y todo bien limpio y todo organizado y eso.
- INV: ¿Y cómo te llevabas con tu profesora?
- INF 18: Pues muy bien. Mis apuntes fueron organizados.
- INV: Entonces te parecen bien.
- INF 18: Pues sí.
- INV: Este tipo de personas, ¿no? ¿Tú eres un poco tiquismiquis también o no?
- INF 18: No.
- INV: ¿Y tú, B___?
- INF 3: Yo tampoco creo que no soy así pero conozco mucha gente que lo es.
- INV: ¿Sí?
- INF 3: Pero no me molesta si hacen todo en orden.
- INV: ¿Y cuando habláis en español os produce agobio no poder expresar todo lo que queréis o no poder entender todo lo que os dicen o no?
- INF 3: A veces sí.
- INV: A veces.
- INF 3: A veces cuando alguien dice una palabra más compleja y no la entiendo y me esfuerzo a entender el significado con sus gestiones. Pero sí a veces es muy.

- INV: A veces te produce agobio, ¿no?
- INF 3: Sí.
- INV: ¿Y a ti, S___?
- INF 18: Pues a mí me preocupa hacer errores y sé que las hago pero no sé.
- INV: No te produce agobio.
- INF 18: No, no tanto.
- INV: ¿Y conocéis a alguna persona que vista de manera estrafalaria? Y en cualquier caso, ¿qué pensáis de este tipo de personas?
- INF 3: ¿Qué significa estrafalaria?
- INV: Significa vestir de forma extravagante, muy extraña. Por ejemplo, el pelo de distintos colores, la ropa también muy extraña. También consiste en tener ideas muy extrañas, o comportarse de manera muy extraña. No sé si conocéis a alguien estrafalario y qué pensáis de estas personas.
- INF 3: Sí, yo conozco mucha gente porque en mi secundaria que yo fui a la escuela de diseño y casi todos tenían el pelo colorado y se vestían de modo más sencillo o con ropa destruida y si estabas vestido muy elegante eso fue más raro que vestirse estrafalario.
- INF 18: Pues yo pienso que cada uno puede hacer con su vida lo que quiere. A mí no me importa, no sé. Sí, claro que me volteo si veo una persona.
- INV: ¿Sí? ¿Por?
- INF 18: Pues no sé, por curiosidad. No sé. Si es interesante, pero no, no me importa.
- INV: Y ya la última pregunta. Hay personas que dicen que estar enamorado es estar zumbado.
- INF 18: ¿Zumbado significa que?
- INV: Zumbado significa estar un poco loco.
- INF 18: Sí.
- INV: No pensar en las consecuencias de las acciones. Ser imprudente. Eso es lo que significa estar zumbado.
- INF 18: Pues sí. Yo creo que sí, al menos por primera vez cuando te enamoras estás un poco zumbado.
- INV: ¿Tú has estado un poco zumbada alguna vez?
- INF 18: Pues sí, claro. Yo pienso que todos fuimos así.
- INV: ¿Tú estás de acuerdo, B___?
- INF 3: Sí, que el amor te enloquece de alguna manera y pues sí creo que por lo menos cuando te enamoras por primera vez como dijo S___.
- INV: Pues muchas gracias por vuestro tiempo.
- INF 18: De nada.
- INF 3: De nada.

Transcripción 13

Participantes: investigador (INV), informante 19 (INF 19) e informante E (INF E)

- INV: Buenos días.
- INF E: Buenos días.
- INF 19: Buenos días.
- INV: Vamos a tener una práctica de conversación, ¿de acuerdo?
- INF E: Sí.
- INF 19: Vale.
- INV: ¿Tu nombre es?
- INF 19: S___ U___.
- INV: Hola, S___.
- INF 19: Hola.
- INV: ¿Y tú?
- INF E: N___ A___.
- INV: Hola, N___. Bueno, pues vamos a ver, ¿cuando tenéis que tomar una decisión importante en vuestras vidas soléis titubear o no?
- INF 19: Pues a veces, no siempre pero a veces sí.
- INV: ¿Y tú, N___?
- INF E: Lo mismo, a veces.
- INV: ¿Y de qué depende?
- INF 19: Pues depende de lo grande que es la decisión, ¿no?, de lo importante que es para mi vida.
- INV: ¿Y en tu caso, N___?
- INF E: Sí, pues depende de qué decides. Si es algo que es muy importante para ti o algo que no es tan que no va a influir a tu vida mucho.
- INV: ¿Algún ejemplo de alguna decisión en la que hayáis titubeado?
- INF 19: No, no me acuerdo ahora.
- INV: Tú tampoco, ¿verdad, N___?
- INF E: No.
- INV: Bien. ¿Y cómo lleváis eso de hablar en público? ¿Os soléis ruborizar o no?
- INF E: ¿Os sole... qué?
- INV: Que si os soléis ruborizar cuando tenéis que hablar en público.
- INF E: No entiendo.
- INV: ¿Ruborizar?
- INF E: Sí.
- INV: Ruborizar significa ponerse la cara roja por la vergüenza.
- INF E: Depende con quien hablo.
- INF 19: Deberían decir los demás porque yo no sé cómo me veo cuando hablo pero supongo que sí porque siempre me pongo muy nerviosa aunque no sé por qué.
- INF E: Lo sientes.
- INF 19: Siento que estoy temblando y que pues no a veces hasta empiezo a decir tonterías como si no supiera de lo que estoy hablando, ¿no? Depende si estás hablando con una autoridad o con un amigo o alguien que conoces muy bien y te sientes cómodo.
- INV: ¿Y en tu caso, N___?
- INF E: Pues depende de con quién hablo. Si hablo con una amiga que me gusta mucho o que con quien hablo todos los días no pero cuando hablo con alguien que no conozco o con un chico que me gusta pues sí un poco.
- INV: Y tú dices que sí te das cuenta si notas que te ruborizas.
- INF E: sí, lo siento en mi cara.
- INV: ¿Qué sientes?
- INF E: calor, siento calor, sí.

- INV: ¿Y hay algún tema o alguna situación con los que sintáis que os azoráis?
- INF 19: Pues no sé. Creo que si hablas con una persona que te inspira confianza pues no hay ese tema que te incomode pero si hablas con alguien que no lo conoces y de pronto te empieza, no sé, preguntar, no sé, cosas muy íntimas claro que te vas a sentir un poco raro, ¿no? Pero bueno, todo es cosa de costumbre, creo.
- INV: ¿Y en tu caso, N___, hay algún tema o alguna situación en la que sientas que te azoras?
- INF E: Pues tema no, pero pienso que estoy avergüenzada.
- INV: Azorada, ¿no?
- INF E: Sí.
- INV: O avergonzada ¿Como por ejemplo?
- INF E: No sé, si algo me ha pasado que es muy tonto o...
- INV: Eso sí te puede azorar, ¿no?
- INF E: sí.
- INV: ¿Y en relación con esto recordáis alguna situación en la que hayáis pasado mucho bochorno o que vosotras hayáis hecho pasar a otra persona bochorno?
- INF E: ¿Bochorno?
- INF 19: No sé que significa exactamente.
- INV: Pues bochorno significa malestar, sentirse mal porque alguien te molesta, porque alguien te avergüenza. Suele estar relacionado también con un poco de vergüenza, ¿no? Es un sentimiento extraño, ¿no? Una persona se siente mal y también un poco avergonzada porque hay una situación incómoda, alguien te ofende, alguien te hace pasar vergüenza.
- INF 19: No sé. A veces pues alguien dice algo que, no sé, tú has hablado solo con él y después lo suelta con todos y claro que te enojas y te sientes como, ¡ay, Dios mío! ¿Por qué lo has hecho? ¿No? Y yo confío en ti y ahora tú se lo dices a todos y, pues, no sé, a veces me dan ganas de hacer no sé qué cosa para que deje de hablar esa persona, ¿no? Bueno, no son cosas así vergonzosas o algo pero tiene que tener límite para no perder la confianza de alguien, ¿no? O a veces si cometo algún error, no sé, en la universidad pues a veces lo tomo bien pero hay veces que me siento, no sé
- INV: Te causa bochorno, ¿no?
- INF 19: Tonta, como si no supiera nada y bueno.
- INV: ¿Y en tu caso, N___?
- INF E: ¿Qué era la pregunta?
- INV: Que si recuerdas alguna situación en la que hayas pasado bochorno o tú hayas producido bochorno en otra persona.
- INF E: Pues no sé porque como yo soy una persona que cuando no le gusta alguien no va a pasar mucho tiempo con esa persona.
- INF 19: Eso es cierto.
- INF E: Y por eso no estoy mucho en esta situación pero sí me ha pasado pues todos tenemos amigos, y amigos a veces nos esa palabra.
- INV: Abochornan.
- INF E: Abochornan.
- INV: Abochornan, ¿no? ¿Y recuerdas algún ejemplo concreto o no?
- INF E: Pues tenía una amiga y le contaba algo y ella dijo todo lo que yo le dije a todas otras chicas.
- INV: Vaya.
- INF 19: Bueno, eso creo que nos ha pasado a todos, ¿no?
- INF E: Sí. Amigos falsos.
- INF 19: Por eso dije todo eso, lo de confianza y todo eso. Pero creo que es parte de madurar, ¿no?
- INF E: Sí, de la adolescencia.
- INV: ¿Eso ocurrió cuando eras adolescente o hace poco tiempo?
- INF E: Sí, en la secundaria.
- INV: ¿Y os consideráis personas que ponéis esmero en lo que hacéis?
- INF 19: ¿Que nos esforzamos mucho?
- INV: Claro para que las cosas salgan perfectas. Poner mucho cuidado, mucha atención para que todo sea perfecto. ¿Tú qué piensas?
- INF E: Yo pienso que no.

- INV: Tú no pones esmero en lo que haces, ¿no?
- INF E: No. Yo haz...
- INV: Tú haces las cosas.
- INF E: Sí.
- INV: ¿Cómo?
- INF E: Pues no pienso mucho en qué ha...
- INV: En cómo las haces.
- INF E: Sí.
- INV: Si las haces perfectas. Te da igual cómo las hagas.
- INF E: Pues.
- INV: Te da igual si las haces mal, bien, regular...
- INF E: No, sí, sí quiero.
- INV: Quieres hacerlas perfectas.
- INF E: No perfecto pero bien. No tiene que ser perfecto. Nada en la vida es perfecto.
- INV: Entonces tú no pones esmero, ¿no?
- INF E: No.
- INV: Tú no.
- INF 19: Estoy de acuerdo. No soy muy perfeccionista pero sí quiero que las cosas pues parezcan bien que parece como si me he esforzado mucho en hacer eso porque depende de si hago una cosa que me apasiona, una cosa que me aburre, ¿no? Claro que me voy a esforzar más en eso, lo que me gusta.
- INV: Ahí en este caso sois diferentes porque tú sí pones esmero en lo que te gusta pero tú dices que normalmente no.
- INF E: No, lo que me gusta, lo que me apasiona, como ella ha dicho, sí, sí lo quiero que lo hago perfectamente pero no todas las cosas.
- INV: ¿Y en la universidad cómo sueles actuar?
- INF E: Pues no perfectamente solo que es bien.
- INV: ¿Podrías vivir? No sé si conocéis alguna persona que sea tiquismiquis ¿y podrías convivir con este tipo de personas?
- INF E: ¿Tiquis qué?
- INV: Tiquismiquis.
- INF E: No entiendo.
- INF 19: Perdón, perdón.
- INV: Una persona tiquismiquis es una persona que tiene muchas manías, que nunca está satisfecha con nada. Por ejemplo, con el tema de la comida, aunque la comida esté perfecta, siempre va a encontrar algún defecto. Se queja por todo, nunca le parece nada perfecto. Eso es una persona tiquismiquis.
- INF E: No.
- INV: Tú no conoces a nadie así, ¿no?
- INF E: No, no conozco y no podría vivir con alguien.
- INV: Y tú tampoco eres tiquismiquis, ¿no?
- INF E: No.
- INF 19: Bueno sí conozco esta clase de gente pero me mantengo muy alejada de ellos porque, no sé, creo que pues eso causa muchas peleas, ¿no? Muchos desacuerdos y entonces qué sentido tiene pues hacer amistades con esa clase de personas que sabes que siempre van a discutir por una cosa o por otra, ¿no?
- INV: ¿Y cuando habláis en español os produce agobio no poder expresar todo lo que queréis o no entender todo lo que os dicen?
- INF E: Sí, a veces.
- INF 19: Sí, bastante. Especialmente cuando, no sé, cuando estamos escuchando una grabación y no se oye bien o no lo entiendo pues me pongo muy nerviosa, ¿no?, porque no, me parezco como si no entiendo nada. Si no entiendo una palabra porque pierdo el hilo, ¿no?
- INV: ¿Y a ti hay algo que te agobie especialmente cuando hablas español o te hablan? Ella ha dicho la audición. ¿Y en tu caso? ¿Hay algo que te agobie especialmente?

- INF E: Pues no. Me pongo nerviosa cuando hablo con un español porque todas veces pienso en los tiempos, y qué tiempo usar y todo y no, no
- INV: Lo pasas mal entonces.
- INF E: Sí.
- INF 19: Creo que eso nos pasa a todos, ¿no?
- INV: Y no sé si conoceréis a alguna persona que vista de forma estrafalaria. Y, en cualquier caso, ¿qué pensáis de este tipo de personas?
- INF 19: Como diferente.
- INV: Sí, vestir de forma extravagante.
- INF 19: Especial. Sí, sí.
- INV: Bueno, rara, ¿no? Rara, por ejemplo, tener los pelos de varios colores.
- INF 19: Eso sí, aquí en la capital se ve mucho de eso, ¿no? He visto varias personas así. No sé, me parece muy raro aunque es cosa de cada individuo pero yo nunca lo haría, ¿no? Porque soy demasiado no tradicional en eso pero no sé miro mucho cómo me visto, cómo me hago mi pelo para no parecer rara para no parecer como si no quiero pertenecer a un grupo de personas, ¿no?
- INV: ¿Y en tu caso, N___, tú conoces a alguien que vista de manera estrafalaria? Y una cosa, las personas estrafalarias tienen ideas muy raras y hacen cosas raras. Especialmente son las que visten de forma rara pero también pueden tener ideas raras. ¿Tú no conoces a nadie entonces?
- INF E: No, a nadie.
- INV: ¿Y piensas algo sobre este tipo de personas?
- INF E: Pues no sé. No me molestan. Cada uno tiene el derecho para hacer lo que quiere y yo no soy nadie para decirle que eso es malo.
- INF 19: Bueno, creo que esas personas son las que pueden hacer más cambio que las personas que no tienen su propio estilo especial o cómo diría, ¿no?
- INF E: eso sí. Son más independientes de la sociedad y de la idea que la sociedad nos da.
- INV: ¿Y eso te gusta o te da igual?
- INF E: Pues me da igual.
- INV: Y ya la última pregunta. Hay personas que dicen que cuando uno está enamorado está zumbado. Estar enamorado es como estar zumbado. ¿Estáis de acuerdo con esto o no?
- INF E: ¿Zumbado?
- INV: Zumbado significa estar loco, no pensar en las consecuencias de las acciones, ser imprudente.
- INF E: En el principio sí.
- INV: ¿Por?
- INF E: No sé, los primeros meses todo es tan bonito y perfecto y romántico y perdemos la cabeza, especialmente los jóvenes.
- INV: ¿Tú has estado entonces alguna vez un poquito zumbada?
- INF E: Sí.
- INF 19: Bueno, creo.
- INV: ¿Y tú qué piensas, Eva?
- INF 19: S___.
- INV: S___, perdón, perdón, perdón.
- INF 19: Creo que eso nos pasa a todos, ¿no? Yo conozco muchas personas que actúan así porque siempre quieres dar el gusto a esa persona que quieres y haces tonterías por ellos solo para satisfacerlos, ¿no? Aunque a ti no te parezca bien o aunque no pienses mucho en lo que estás haciendo solo piensas en el hecho de que les vas a a hacer feliz, ¿no?
- INV: Entonces tú también has estado un poquito zumbada.
- INF 19: Bueno, eso sí, ¿no? Un poquito.
- INV: De acuerdo. Muchas gracias.

Transcripción 14

Participantes: investigador (INV), informante 20 (INF 20) e informante 22 (INF 22)

- INV: Buenos días.
- INF 20: Buenos días
- INF 22: Buenos días
- INV: ¿Tú, cómo te llamas?
- INF 22: Soy T__
- INV: T__
- INF 20: Me llamo S__
- INV: S__. Muy bien. Pues, eh, os voy a hacer algunas preguntas, ¿de acuerdo? Y vosotras, pues vais respondiendo como queráis. ¿Podrías decir alguna decisión importante que hayáis tomado en vuestra vida?
- INF 20: pues elegir qué voy a estudiar fue una decisión bastante importante, yo pienso.
- INF 22: yo también esto de estudios, ruso y español, y también para solicitar el estudio erasmus para el año próximo.
- INV: ¿Dónde?
- INF 22: Murcia.
- INV: Ah, en Murcia, en España. Muy bien. ¿Y cuando tenéis que tomar alguna decisión importante, vosotras sois personas que soléis titubear o no?
- INF 22: no sé qué significa titubear, pero si que
- INF 20: Sí
- INV: Ah, muy bien, bueno, yo lo explico, yo lo explico, claro.
- INF 22: ah, vale, vale.
- INV: Titubear significa dudar al tomar alguna decisión o, al tener que hablar, una persona no tiene claro cómo se dice algo o qué decisión tiene que tomar y entonces ti-tu, ti-tu, ti-tu, titubea. Eso sería titubear: no tener claro algo y entonces dudar al tener que tomar una decisión o al tener que hablar.
- INF 22: a ver, pues esto no suena como yo.
- INV: ¿Sí o no?
- INF 22: No.
- Yo. No. Tú no titubeas, ¿no? Tú lo tienes claro.
- INF 22: Sí.
- INF 20: Pues yo sí a veces, titubo.
- INV: a veces titubeas, ¿no?
- INF 20: Sí, titubeas.
- INV: Muy bien. ¿Y cómo lleváis lo de hablar en público? ¿Os gusta hablar en público? ¿Lleváis mal lo de hablar en público? ¿Os soléis ruborizar cuando tenéis que hablar en público?
- INF 20: Yo siempre tengo miedo.
- INV: Ajá.
- INF 22: A veces me da vergüenza si no estoy segura en lo que estoy hablando en el sentido ese de la lengua, gramática o algo así. Ah, pero en general no tengo problemas con hablar en público.
- INV: O sea, que tú no sueles ruborizarte, ¿no?, cuando tienes que hablar en público.
- INF 22: No.
- INV: Y tú, ¿S__, alguna vez sí?
- INF 20: Sí. Si hay mucha gente...
- INV: ... que te está mirando.
- INF 20: Sí.
- INV: ¿Y hay alguna situación o algún tema con el que sentís que os azoráis?
- INF 22: ¿Qué sentí, qué...?
- INV: Azorar. ¿No sabéis lo que significa azorar?
- INF 22: No.

- INV: Azorar significa inquietarse, ponerse nervioso, muy nervioso, muy intranquilo porque algo, algo os causa intranquilidad, ¿no? Hay alguna persona, o hay algún tema que os crea intranquilidad, y eso significa azorar, azorar. Entonces, ¿hay algún?
- INF 22: Sí, sí.
- INV: ¿Sí?
- INF 22: El tema de injusticia me pone muy nerviosa, sí.
- INV: La injusticia en general.
- INF 22: en general, en general.
- INF 20: Los problemas sociales, sí, injusticia también.
- INV: Muy bien. ¿Y os consideráis personas que ponéis esmero en lo que hacéis? ¿Sabéis lo que significa esmero?
- INF 22: No estoy segura.
- INV: ¿Qué crees que significa?
- INF 22: Esmero, como ¿decidir en lo que?
- INV: No: poner mucho cuidado, poner mucha atención para intentar hacer las cosas perfectas. Eso es hacer las cosas con esmero, el intentar hacerlo lo mejor posible, poner mucho cuidado, poner mucha atención. Entonces, ¿sois personas que ponéis esmero en lo que hacéis?
- INF 22: Pongo mucho esfuerzo en lo que estoy haciendo pero no quiero que todo es perfecto. No soy perfeccionista sino sí que pongo mucho esfuerzo en lo que hago.
- INV: Muy bien.
- INF 20: Pues yo creo que soy perfeccionista y quiero hacer todo lo más bueno que puedo.
- INV: Entonces tú crees que sí haces las cosas con mucho esmero, ¿no?
- INF 20: Sí, con mucho esmero.
- INV: Muy bien. ¿Y recordáis haber tenido alguna situación en la que hayáis pasado mucho bochorno o que vosotras hayáis causado mucho bochorno a alguien?
- INF 20: ¿Qué significa bochorno?
- INV: Pues bochorno significa malestar, malestar que una persona crea en otra persona por algo o un malestar que una persona siente por algo, ¿no? Algo ha pasado que no le gusta o que le causa vergüenza y entonces siente bochorno, se siente mal. Eso es sentir bochorno. Entonces, ¿recordáis haber vivido alguna situación en la que habéis pasado mucho bochorno o que vosotras hayáis causado en otra persona bochorno?
- INF 22: No puedo recordarme de ninguna situación específica pero creo que sí he causado y he, cómo digo ¿recibido bochorno?
- INV: Has pasado.
- INF 22: Pasado, ah, sí. Y también he pasado bochorno porque siempre digo lo que pienso, ¿no? Y pues sí, eso que causa bochorno a otros.
- INV: Tú no recuerdas, ¿no?
- INF 20: no, no, no, nada especial, específico, pero también como ella ha dicho, cuando dices algo y no piensas antes qué vas a decir y puedes hacer disgusto a alguien.
- INV: Puedes hacer que alguien pase bochorno, claro. ¿Y, y, y luego cómo os sentís después de saber que una persona ha sentido bochorno por vuestra culpa?
- INF 22: Muy mal.
- INV: Mal, ¿verdad? ¿Y podríais vivir con una persona tiquismiquis?
- INF 22: ¿Qué es tiquismiquis?
- INV: Pues.
- INF 22: No tengo mucho vocabulario.
- INV: Es una persona maniática. ¿Sabéis lo que significa maniática?
- INF 22: Sí.
- INF 20: Sí.
- INV: Que tiene muchas manías y que se queja por casi todo aunque no sea importante y sobre todo con la comida es una persona escrupulosa, que le da asco comer cosas que son desconocidas. Eso es una persona

tiquismiquis, ¿no? No sé si a lo mejor vosotras sois tiquismiquis y os quejáis por cualquier cosa o conocéis a alguien que sea así tiquismiquis. ¿Conocéis?

- INF 22: No conozco ninguno.
- INV: No.
- INF 22: Y tampoco podría vivir con alguien que es tiquismiquis.
- INV: Que es tiquismiquis no podrías, ¿no?
- INF 22: No.
- INF 20: Yo tampoco.
- INV: ¿Y cuando habláis español os produce agobio el no poder expresar o comprender todo lo que queréis?
- INF 22: Sí.
- INV: Sí.
- INF 20: Sí.
- INF 22: Me molesta porque pienso que tengo poco vocabulario y es difícil decir lo que pienso, entonces.
- INF 20: Sí.
- INF 22: Tengo que practicar mucho.
- INV: ¿Tenéis alguna opinión sobre las personas que visten de forma estrafalaria?
- INF 20: ¿Eso significa como extravagante o?
- INV: Sí, efectivamente. Una persona estrafalaria es una persona que viste de forma extravagante o que tiene unas ideas muy raras, muy extravagantes, o que actúa también de forma muy, muy rara, fuera de lo común. Entonces, ¿tenéis alguna opinión sobre las personas que visten de forma estrafalaria o no tenéis ninguna opinión?
- INF 22: Sí, tengo una amiga que viva de esta manera y me encanta ver cómo ella reacciona en diferentes situaciones porque es muy diferente y pienso que esto es muy bien para ella porque puede ser pues quien es. No tiene que intentar de vivir en diferente manera si esto no es, cómo decir, que no tiene que...
- INV: ¿En inglés?
- INF 22: Hide.
- INV: Esconder, esconder.
- INF 22: Esconder, sí.
- INF 20: Esconder.
- INF 22: Que no tiene esconder quién es con ninguna persona y me parece muy bien.
- INF 20: Pues yo tengo una amiga que tiene el pelo verde y a veces la gente le mira como, como que algo pues que es algo raro, no es tan...
- INV: ¿Y tú qué piensas de eso?
- INF 20: pues yo pienso que puede hacer y vestirse como quiera y me gusta pues sí. No tengo problemas con eso.
- INV: Y ya la última pregunta. ¿Por qué creéis que el amor nos lleva a hacer cosas que solo haría una persona que está zumbada, alguien que está zumbado?
- INF 22: ¿Zumbado?
- INV: Muy loco, loco, disparatada, imprudente, que hace cosas imprudentes, sin pensar en las consecuencias, ¿no? ¿Por qué pensáis que el amor nos lleva a hacer cosas que solamente haría alguien que está zumbado?
- INF 20: Pues es un estado especial y no, no ves las cosas como cuando no estás enamorado, yo pienso así y pues.
- INF 22: Sí, eso y porque quieres lo mejor por la persona que lo amas y te lleva a hacer cosas que normalmente no harías. No sé. Pues no sé. Creo que es así.
- INV: Perfecto.

Transcripción 15

Participantes: investigador (INV), informante 16 (INF 16) e informante 23 (INF 23)

- INV: Buenos días.
- INF 23: Buenos días.
- INF 16: Buenos días.
- INV: Vamos a hacer una práctica de conversación y después de la práctica vais a hacer una prueba de vocabulario, ¿de acuerdo? ¿Tú cómo te llamas?
- INF 23: U___.
- INV: Hola, U___. ¿Y tú?
- INF 16: N___.
- INV: Hola, N___. Bien, ¿cuando tenéis que tomar una decisión importante en vuestras vidas soléis titubear o no?
- INF 23: No entiendo la pregunta.
- INV: Titubear. Titubear significa dudar, no decidir rápido sino tener muchas dudas entre las opciones. Entonces, ¿cuando tenéis que tomar una decisión importante en vuestra vida soléis titubear o no?
- INF 23: Sí.
- INV: Tú sí.
- INF 23: Sí.
- INV: ¿Por?
- INF 23: No sé, por ejemplo cuando tenía que decidir entre las facultades, pues sí, eso fue una duda.
- INV: ¿Y tú, N___?
- INF 16: Sí, pues yo también. También cuando decidí por las facultades y por mi trabajo y pues siempre tengo dudas.
- INV: ¿Cuando habláis español soléis tener agobio cuando no entendéis lo que os dicen o cuando no podéis expresar todo lo que queréis?
- INF 16: ¿Agobio?
- INV: Agobio es sentirse mal porque algo no se controla, ¿no? Encontrarse mal, sentirse mal es lo que significa agobio. Cuando tenéis que hablar en español y no podéis expresar todo lo que queréis o cuando no entendéis, ¿sentís agobio?
- INF 16: Yo me siento muy agobio.
- INV: ¿Sí?
- INF 16: Pues yo tengo problemas con mi confianza en mí misma un poquito pues sé mucho de español y de las lenguas pero cuando tengo que hablar con un nativo tengo muchas problemas.
- INV: ¿Tú también, U___?
- INF 23: Sí, especialmente cuando hablo con un nativo.
- INV: ¿Por?
- INF 23: No sé, porque creo que él espera de mí que voy a hablar, no sé, perfectamente español.
- INV: Y eso te produce agobio, ¿no?
- INF 23: sí.
- INV: ¿Cómo lleváis lo de hablar en público? ¿Os soléis ruborizar o no?
- INF 23: De nuevo.
- INV: Ruborizar, ¿no?
- INF 23: Sí.
- INV: Ruborizar es ponerse la cara roja por la vergüenza.
- INF 23: Sí.
- INV: Tú sí te sueles ruborizar cuando tienes que hablar en público.
- INF 23: Sí.
- INF 16: Sí.
- INV: Y supongo que no te gusta, ¿no?
- INF 23: Pues sí me gusta. Me gusta hablar muchísimo.

- INV: No, no, que no te gusta ruborizarte.
- INF 23: Pero eso sí no.
- INV: No. Perdona, perdona, que había...
- INF 23: Sí, quería decir una vez fui al, no es gobierno español aquí; es la...
- INV: La embajada, embajada.
- INF 23: Embajada, sí, y tenía que hablar sobre una agencia y se puso tan roja, de verdad.
- INV: Te ruborizaste mucho, ¿no?
- INF 23: Me ruboricé. ¿Ruborizó? ¿Cómo se dice?
- INV: Ruboricé, ruboricé.
- INF 23: Ruboricé.
- INV: Mucho.
- INF 23: Sí, mucho.
- INV: ¿Y tú, N___, también te ruborizas cuando hablas en público?
- INF 16: Pues creo que no. Eso no es mi reacción pero estoy nerviosa dentro, no me ruborizo.
- INV: ¿Y hay algún tema o alguna situación con los que sentís que os azoráis?
- INF 16: Azoráis.
- INV: Azorar. El verbo azorar significa... es como tener agobio. Cuando alguien se azora se siente intranquilo, se siente incómodo por algún tema o por alguna persona. Alguna persona os causa intranquilidad, incomodidad.
- INF 16: Sí.
- INV: Entonces, ¿hay alguna situación o algún tema en el que sentís que os azoráis?
- INF 16: Sí, el profesor de ruso.
- INV: ¿Con el profesor de ruso tú te azoras?
- INF 16: Sí porque él es, pues quiere que nosotros sabemos todo de lo que él habla y cuando te pregunta algo yo estoy tan nerviosa que no puedo.
- INV: Estás completamente azorada, ¿no?
- INF 16: Sí, sí. No puedo.. Sí, azorada, sí. No sé qué quería decir pues.
- INV: ¿Y tú, U___?
- INF 23: No sé cuándo me azoro.
- INV: Normalmente no.
- INF 23: Normalmente no, pero
- INV: En la embajada sí.
- INF 23: En la embajada sí, eso sí.
- INV: Solamente.
- INF 23: Sí. Cuando tengo que hablar con una persona importante o no sé.
- INV: ¿Y recordáis alguna situación que os haya producido mucho bochorno?
- INF 23: ¿Bochorno?
- INV: Bochorno. Bochorno es sentirse mal, sentir malestar porque alguien os ha ofendido o porque sentís vergüenza. Es también muy parecido a agobio, ¿no? Pero con el bochorno también uno puede sentir vergüenza. Con el agobio no, pero cuando pasa bochorno también pasa vergüenza. No sé si lo habéis entendido.
- INF 23: Sí.
- INF 16: Sí.
- INV: Entonces, a lo mejor, tu situación en la embajada también fue de vergüenza, ¿no?
- INF 23: Sí, un poco.
- INV: Y fue también... pasaste bochorno.
- INF 23: Sí.
- INF 16: Pues cuando terminé secundaria, matura, cómo se dice. Exámenes finales, los exámenes finales orales, pues dije una tontería en el examen oral de español y me...
- INV: ¿Recuerdas lo que dijiste?

- INF 16: Algo conectado con el país. No sé qué pero mi profesor pues esperaba mucho de mí, cómo decir, pues él sabía que yo hablo bien pero estaba tan nerviosa que pues cómo se dice...
- INV: Pasaste bochorno, ¿no?
- INF 16: Sí, sí.
- INV: Y tú solo lo de la embajada, ¿no?
- INF 23: No me puedo pensar en otras cosas.
- INV: ¿Vosotras consideraréis que sois personas que ponéis esmero en lo que hacéis?
- INF 23: ¿Esmero es todo lo esfuerzo?
- INV: Sí, poner mucho esfuerzo para que las cosas salgan perfectas y poner mucho cuidado también.
- INF 23: Sí, especialmente con los estudios. Sí, quiero ser que todo sea perfecto.
- INV: Sí. Con otros temas no.
- INF 23: Pues soy una deportista muy apasionada.
- INV: ¿Qué practicas?
- INF 23: Karate.
- INV: ¿Sí? ¿Qué cinturón tienes? ¿No sabes el color?
- INF 23: Sí, el color.
- INV: ¿Negro?
- INF 23: No negro. Vergüenza. Uno menos.
- INV: Marrón.
- INF 16: Marrón.
- INF 23: Marrón, sí.
- INV: Ahora un poco de agobio, ¿no? Un poco de bochorno también. ¿Y tú, N___, tú pones esmero en lo que haces o no?
- INF 16: Sí. Pues en el trabajo y en los estudios.
- INV: ¿También eres deportista tú?
- INF 16: También pero no tan apasionada solo para que mi tiempo libre es más divertido, pues corro y también voy al fitness. Me gusta muchísimo hacer algo para mí.
- INV: O sea, que principalmente en los estudios y en el deporte.
- INF 23: Sí.
- INF 16: Sí.
- INV: No sé si conoceréis a alguna persona tiquismiquis y si seríais capaces de convivir con alguien así.
- INF 23: No sé tiquismiquis pero recuerdo la palabra tiquismiquis tenemos el lunes pero no...
- INV: No sabes lo que significa.
- INF 23: No.
- INV: Pues una persona tiquismiquis es una persona que tiene muchas manías, es una persona maniática que no le parece nunca nada perfecto, siempre se queja por todo y, por ejemplo, con el tema de la comida, pues no le parece la comida nunca buena. Siempre hay algún fallo. No sé si lo habéis entendido.
- INF 23: Sí.
- INV: ¿Conocéis a alguna persona tiquismiquis?
- INF 23: Sí.
- INV: ¿O vosotras sois tiquismiquis?
- INF 23: Yo no.
- INV: Tú no. Tú tampoco.
- INF 16: Yo tampoco.
- INF 23: Pero mi madrastra sí y es muy tiquismiquis.
- INV: ¿Algún ejemplo concreto?
- INF 23: A ella no, no sé cómo explicar, pero todo que yo hago o mi hermano pues a ella le parece no suficiente o...
- INV: ¿Y puedes convivir bien?
- INF 23: No.

- INV: No.
- INF 23: No, de verdad.
- INV: ¿Y tú, N___?
- INF 16: Mi compañera de trabajo. Pues trabajo en un bar y ella tiene que pues las vasos y todo tiene que ser orden y pues si tenemos mucha gente ella pues, cómo decir, quiere tener todo en orden aunque no se puede. Si tienes mucha gente para servirlos pues sí ella es muy tiquismiquis. Y también la jefa prepara la comida y ella nunca come porque no está, no sé, suficiente buena, no sé.
- INV: ¿Y te llevas bien con tu compañera y con tu jefa o es difícil?
- INF 16: No es tan difícil. Pues es una persona muy buena en general pero no puede ser mi amiga, una buena amiga.
- INV: No sé si conocéis alguna persona que vista de forma estrafalaria y, en cualquier caso, ¿qué pensáis de estas personas?
- INF 16: ¿Estrafalaria?
- INF 23: No sé qué es.
- INV: Vestir de forma estrafalaria es vestir de forma muy extravagante, muy, muy rara, y tener, por ejemplo, los pelos de distintos colores o a lo mejor, las lentillas en los ojos de distintos colores. También una persona estrafalaria es la que tiene ideas muy raras; no solo en la forma de vestir sino en la forma de pensar. ¿Conocéis a alguien así?
- INF 23: De verdad no.
- INV: En la forma de actuar también, ¿no?, que hace cosas muy raras. ¿Y habéis visto en algún momento a alguien estrafalario? En la calle, no sé.
- INF 16: En esta facultad.
- INV: Sí.
- INF 16: hay mucha gente así pero en mi vida personal pues si estoy sincera mi padre
- INV: Ah, sí.
- INF 16: Pues no de forma de vestirse pero como piensa por eso no entendemos bien muchas veces.
- INV: ¿Y qué piensas de estas personas? ¿Tienes alguna opinión?
- INF 16: Sí, no sé, depende de persona. No sé, pues acepto la gente diferente pero algunas veces es too much
- INV: Demasiado, ¿no?
- INF 16: Demasiado sí.
- INV: Demasiado. ¿Y tú, U___, tienes alguna opinión de las personas que son un poco estrafalarias?
- INF 23: ¿Opinión? Pues.
- INV: ¿O conoces a alguien? ¿Has visto a alguien?
- INF 23: No conozco a nadie pero he visto algunas en la calle aquí en Liubliana. Hay muchas mujeres que sí, sí.
- INV: ¿Y?
- INF 23: Pues si eso es su vida, pues no mía.
- INV: Y ya la última pregunta. Hay personas que dicen que cuando uno está enamorado está zumbado. ¿Estáis de acuerdo o no?
- INF 16: ¿Zumbado?
- INV: Zumbado significa estar loco, no pensar en las consecuencias de las acciones, ser imprudente. No sé si lo entendéis. Entonces, estar enamorado es estar zumbado. ¿Estáis de acuerdo, no?
- INF 16: No.
- INV: Tú no.
- INF 16: No.
- INV: ¿Por?
- INF 16: Pues depende también de la pareja. ¿Por qué? Porque estar enamorado es muy bonito y pues si es en una zona normal, sana, pues después esa persona no es una persona zumbada, cómo decir.
- INV: ¿Y tú U___? Mientras piensas, perdona, entonces tú nunca has estado zumbado, ¿no?
- INF 16: Creo que no.
- INF 23: Pero creo que muchas veces sí eso es el caso.

- INV: sí.
- INF 23: Sí porque.
- INV: Tú no piensas lo mismo que ella.
- INF 23: No, porque si estás enamorado pues de nuevo o amor está fresco, cómo decir, pues vas a hacer cosas pues estúpidas y tonterías que no vas a hacer en estado, no sé, en un día normal no es necesario.
- INV: ¿Podrías poner un ejemplo o no se te ocurre ninguno?
- INF 23: De verdad no, pero
- INV: ¿Tú has estado alguna vez un poquito zumbada?
- INF 23: Sí.
- INV: Pues muchas gracias por vuestro tiempo.
- INF 16: Gracias.

Transcripción 16

Participantes: investigador (INV), informante 25 (INF 25) e informante 27 (INF 27)

- INV: Hola. Buenas tardes.
- INF: 25 Buenas tardes.
- INF 27: Buenas tardes.
- INV: Vamos a tener una práctica de conversación, ¿de acuerdo? ¿Tu nombre es?
- INF: 25 V___.
- INV: Hola, V___.
- INF: 25 Hola.
- INV: ¿Y el tuyo?
- INF 27: Z___.
- INV: Z____. Bienvenidas. Bueno ¿Cuándo tenéis que tomar una decisión importante en vuestras vidas soléis titubear o no?
- INF 27: Yo pienso que no.
- INV: Tú piensas que no, ¿por qué?
- INF 27: ¿Es eso que solas tomamos decisiones?
- INV: No, titubear significa dudar.
- INF 27: Ah, dudar.
- INV: Tener dudas para tomar una decisión, no tomar la decisión rápido sino no sé qué elegir esta cosa o esta otra.
- INF: 25 Sí porque mi carácter es muy... yo tengo muchas dudas y no soy tan, no sé,
- INF 27: Segura
- INF: 25 Sí, sí.
- INV: ¿Y en tu caso, Z___?
- INF 27: En mi caso es también así. Yo soy muy mala cuando tengo una presión y cuando tengo que decidirse de algo siempre necesito ayuda de otras.
- INF: 25 Sí, apoyo de mi mamá o amigas
- INV: ¿Y hay algún tema o alguna situación en los que sentís que os azoráis o no?
- INF 27: ¿Qué significa azorar?
- INV: Bueno, pues azorar significa estar muy nerviosa, muy intranquila por algún tema, o alguna situación o alguna persona, ponerse muy nervioso.
- INF: 25 Sí, sí, si ese persona muy importante y, no sé, con profesora.
- INV: ¿Sí?
- INF: 25 Sí.
- INF 27: Yo soy siempre intranquila cuando tengo para la escuela, para mi educación hacer algo.
- INV: Eso te azora a ti, ¿no?
- INF 27: Sí, sí, mucho.
- INV: ¿Y cómo lleváis lo de hablar en público? ¿Sois personas que os soléis ruborizar o no?
- INF: 25 Sí, yo quiero hablar mucho y quiero ser en el centro de conversación pero en esloveno, en mi lengua materna.
- INV: Pero lo que os preguntado que si os ruborizáis cuando tenéis que hablar en público.
- INF: 25 No, yo no.
- INV: Tú no.
- INF: 25 Pienso que no.
- INV: ¿Y tú?
- INF 27: Yo soy de misma opinión como ella.
- INV: ¿Pero sabéis lo que significa ruborizar?
- INF: 25 Sí.
- INV: ¿Qué significa?
- INF: 25 Que estás no seguro.

- INV: No, ruborizarse significa ponerse la cara roja de la vergüenza.
- INF 27: Ah.
- INF: 25 Ah. Sí.
- INF 27: No, eso no.
- V Sí, cuando yo hablo español y otras lenguas sí.
- INV: Sí te ruborizas.
- INF: 25 Sí.
- INV: ¿Por qué?
- INF: 25 Porque no soy tan segura y eso.
- INV: ¿Y te molesta o te da igual?
- INF: 25 Sí, me molesta.
- INV: ¿Por?
- INF: 25 Porque no sé.
- INV: ¿Y tú, Z___? Tú dices que no.
- INF 27: Yo soy la misma. Pienso que soy la misma. No me ruborizo. No tengo miedo a hablar o así.
- INV: ¿Y recordáis alguna situación en la que hayáis pasado mucho bochorno?
- INF: 25 No sé qué es.
- INV: Bochorno. Bueno pues bochorno es sentir mucha vergüenza y mucha incomodidad por algo que te molesta, por algo que te ofende, por algo que te avergüenza. A lo mejor cuando erais más pequeñas en el colegio.
- INF 27: Eso me pasó también aquí cuando era en un examen oral y no sabía, no entendía las preguntas y.
- INV: Y te hizo sentir mucho bochorno, ¿no?
- INF 27: Sí, sí.
- INF: 25 Yo no sé.
- INV: Tú no. ¿Y sois personas que hacéis las cosas con mucho esmero o no?
- INF 27: ¿Esmero es...?
- INV: Esmero es poner mucho cuidado y mucha atención para que todo salga perfecto.
- INF: 25 Sí, pienso que soy muy perfeccionista y quiero que una cosa que yo hago es muy buena.
- INV: ¿Y tú, Z___?
- INF 27: Yo también. Yo también quiero que todo es perfecto.
- INV: Entonces ponéis esmero en todo lo que hacéis.
- INF 27: En todo no.
- INF: 25 En la escuela.
- INF 27: En la escuela sí. También en las, cómo se dice, con mi familia, relaciones con familia y con amigos quiero que todo es perfecto, que no tenemos.
- INV: Ahí también, ¿no?
- INF 27: Sí.
- INV: Entonces en todo, ¿o no?
- INF 27: Me da igual qué pasa con, no sé, con novios. Así que no soy siempre perfeccionista.
- INV: ¿Y tú?
- INF: 25 Yo también, también.
- INV: No sé si conocéis a alguna persona que sea tiquismiquis y, si la conocéis, ¿qué pensáis, seríais capaces de convivir con alguien así o no?
- INF 27: ¿Tiquismiquis es que no es perfeccionista?
- INV: No. Una persona tiquismiquis es una persona que tiene muchas manías y se queja por todo. No le parece nunca nada bien. Por ejemplo, en la comida, aunque la comida esté bien nunca le parece bien, siempre hay algún problema y nunca va a decir que está perfecto nada porque se queja por casi todo. No sé si conocéis a alguien así, a una persona tiquismiquis.
- INF: 25 No.
- INV: A lo mejor vosotras sois algo tiquismiquis.

- INF: 25 No, no.
- INV: Tú no, V____. ¿Y tú, Z____?
- INF 27: En unas cosas.
- INV: ¿Podrías poner algún ejemplo?
- INF 27: Cuando trabajo con alguien o cuando ayudo a alguien quiero que todo hace perfecto y si tiene solo un error digo que esto no es bien.
- INV: Pues eso es ser un poco tiquismiquis. ¿Y aparte de ti misma conoces a alguien más que sea tiquismiquis o no?
- INF 27: No sé. Por ejemplo, mi mamá. Cuando yo cocino siempre dice, no es tan bien y siempre compro todo.
- INF: 25 Sí, mi papá también.
- INV: ¿Ah, también?
- INF: 25 Porque él es cocinero y cuando yo con la comida él es muy.
- INV: Es tiquismiquis, ¿no? Pero podéis convivir, ¿no?
- INF: 25 Sí.
- INF 27: Me molesta un poco.
- INV: ¿A ti no, a ti no?
- INF: 25 No porque yo sé que él es de profesión esa y...
- INV: De acuerdo. ¿Y cuando habláis español os produce agobio no poder expresar todo lo que queréis o no poder entender todo lo que os dicen o no os produce agobio?
- INF 27: No, yo tengo problemas con vocabulario
- INF: 25 Sí y yo también.
- INF 27: Y no entiendo todo y también no puedo expresar todo.
- INV: ¿Y eso os produce agobio entonces?
- INF: 25 Sí.
- INV: Sí. ¿Conocéis alguna persona que vista de forma estrafalaria?
- INF 27: ¿Qué significa eso?
- INV: Pues vestir de forma extravagante, de forma muy extraña, muy rara, fuera de lo normal y también las personas estrafalarias son las que tienen ideas muy extrañas, muy raras, no sé si...
- INF: 25 Muy especiales.
- INV: Bueno, no especiales. Raras.
- INF: 25 Sí.
- INV: ¿no?
- INF: 25 Yo no.
- INV: Extrañas.
- INV: Tú no conoces a nadie ni has visto a nadie nunca vestir de forma estrafalaria. A lo mejor con los pelos de colores.
- INF: 25 Sí, sí, en países muy grandes.
- INV: ¿Y piensas algo de esas personas?
- INF: 25 No, tienen su cultura y, no sé, su pensamientos.
- INV: ¿Y tú, Z____?
- INF 27: Yo, de eso del pelo de color.
- INV: De distintos colores.
- INF 27: De distintos colores eso sí he visto. Así de primera vista me parece un poco sí raro pero siempre digo a mí misma que es una cosa muy normal porque todos pueden vivir como quieran.
- INV: ¿Podrías convivir con una persona así?
- INF 27: Pues si es normal, digo así como...
- INF: 25 Tu, vuestra pareja por ejemplo.
- INF 27: No.
- INF: 25 No.

- INV: ¿Por qué?
- INF: 25 No sé. Porque quiero que mi pareja tenemos pensamientos iguales.
- INV: ¿Y tú?
- INF 27: También pienso que tenemos que tener pensamientos iguales. También no sé qué me dijeron otros. Siempre pienso de estas cosas también, qué van a decir otros.
- INV: Y ya la última pregunta. Hay personas que dicen que estar enamorado es igual que estar zumbado. ¿Qué pensáis? ¿Estáis de acuerdo o no?
- INF 27: ¿Estar zumbado?
- INV: Estar zumbado es estar loco, muy loco, no pensar en las consecuencias de las acciones, ser imprudente. Por ejemplo, cuando alguien está conduciendo y no se fija en las señales de tráfico es una persona zumbada porque pone en peligro la vida de los demás. Entonces hay personas que dicen que estar enamorado es igual que estar zumbado. ¿Estáis de acuerdo o no?
- INF: 25 Pienso que no.
- INV: No.
- INF: 25 No
- INF 27: Yo también pienso que no.
- INV: Que no se hacen locuras cuando uno está enamorado, ¿no?
- INF 27: No, me parece que no.
- INV: De acuerdo, pues muchas gracias.

INFORMANTE 1

Pablo nunca fue una persona **temeraria**. No le gustaba arriesgar sin necesidad. **Algún**¹ día que estaba conduciendo por la autopista, sintiendo **como**² un pájaro **surcando**³ **por**⁴ el aire, cuando **se le averió** el coche. No pudo seguir en coche, por eso **saco**⁵ sus macutos y empezó a caminar. Se le ocurrió un camino para **atajar** su viaje y llegar antes al aeropuerto. Pero como era invierno y todo lo que le rodeaba estaba **gélido**, el camino no era fácil. Otros coches le pasaban, pero nadie se paró. Pablo no entendía **porque**⁶ nadie quería ayudar al prójimo. De repente se **dió**⁷ cuenta de que había dejado todo su dinero en su coche. Tendrá que esconderse en alguna parte del avión y viajar como polizón, porque no le quedaba dinero ni para pagar **peaje**. No ha sido un día muy **apacible** para Pablo.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras meta
141	93	65,96 %	86,515	7	7

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	le	6	4.29	2	no	6	4.29
3	que	4	2.86	4	se	4	2.86
5	el	3	2.14	6	como	3	2.14
7	por	3	2.14	8	un	3	2.14
9	Pablo	3	2.14	10	y	3	2.14
11	en	3	2.14	12	coche	3	2.14
13	para	3	2.14	14	su	3	2.14
15	día	2	1.43	16	pero	2	1.43
17	al	2	1.43	18	todo	2	1.43
19	nadie	2	1.43	20	dinero	2	1.43
21	de	2	1.43	22	porque	2	1.43
23	camino	2	1.43	24	era	2	1.43
25	estaba	2	1.43	26	conduciendo	1	0.71
27	prójimo	1	0.71	28	repente	1	0.71
29	*dió	1	0.71	30	dejado	1	0.71
31	había	1	0.71	32	cuenta	1	0.71
33	ayudar	1	0.71	34	quería	1	0.71
35	coches	1	0.71	36	otros	1	0.71
37	pasaban	1	0.71	38	la	1	0.71
39	entendía	1	0.71	40	paro	1	0.71
41	algún	1	0.71	42	tendrá	1	0.71
43	peaje	1	0.71	44	pagar	1	0.71
45	ni	1	0.71	46	ha	1	0.71
47	sido	1	0.71	48	apacible	1	0.71
49	muy	1	0.71	50	quedaba	1	0.71
51	polizón	1	0.71	52	alguna	1	0.71
53	esconderse	1	0.71	54	parte	1	0.71
55	del	1	0.71	56	viajar	1	0.71
57	avión	1	0.71	58	fácil	1	0.71
59	gélido	1	0.71	60	sus	1	0.71
61	saco	1	0.71	62	eso	1	0.71
63	macutos	1	0.71	64	una	1	0.71
65	a	1	0.71	66	empezó	1	0.71
67	persona	1	0.71	68	seguir	1	0.71
69	cuando	1	0.71	70	aire	1	0.71
71	arriesgar	1	0.71	72	gustaba	1	0.71
73	averió	1	0.71	74	pudo	1	0.71
75	temeraria	1	0.71	76	caminar	1	0.71
77	Ocurrió	1	0.71	78	sintiendo	1	0.71
79	necesidad	1	0.71	80	aeropuerto	1	0.71
81	invierno	1	0.71	82	autopista	1	0.71
83	rodeaba	1	0.71	84	lo	1	0.71
85	sin	1	0.71	86	antes	1	0.71
87	fue	1	0.71	88	pájaro	1	0.71
89	atajar	1	0.71	90	nunca	1	0.71
91	llegar	1	0.71	92	viaje	1	0.71
93	surcando	1	0.71				

¹⁸¹ Representamos con color verde las palabras meta que han sido utilizadas en el texto y con color rojo los errores en el uso del léxico, con independencia de su naturaleza (ortográfica, sintáctica, morfológica, etc.). Utilizamos los corchetes para incluir en ellos las palabras que no han escrito las alumnas, pero que serían necesarias para que el texto fuera correcto. Estas ausencias las consideramos errores.

INFORMANTE 2

TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO

Para no pagar el **peaje**, el **polizón** se **escondió**¹ con su **macuto** en el **autobus**². Pero el **autobus**³ **se averisó**⁴ en el **gélido**⁵. El polizón era muy tiquismiquis y no quería que **llaman**⁶ a la policía. Por eso corrió en el **gélido**⁷ a un hotel de **dónde**⁸ **llamo**⁹ a su amigo y él era muy **apacible**. El amigo apacible llevó **el**¹⁰ polizón a su casa y el polizón se **descargo**¹¹ de su macuto. El polizón vivió con su amigo **por**¹² dos días y **después**¹³ volvió a su casa en autobús. Esta vez pagó el peaje.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
95	48	50,38%	316,898	13	5

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	el	13	13.68	2	su	6	6.32
3	polizón	5	5.26	4	a	5	5.26
5	en	4	4.21	6	y	4	4.21
7	amigo	3	3.16	8	se	3	3.16
9	peaje	2	2.11	10	era	2	2.11
11	casa	2	2.11	12	de	2	2.11
13	apacible	2	2.11	14	gélido	2	2.11
15	por	2	2.11	16	muy	2	2.11
17	macuto	2	2.11	18	*autobus	2	2.11
19	no	2	2.11	20	con	2	2.11
21	pago	1	1.05	22	vez	1	1.05
23	*descargo	1	1.05	24	Llevó	1	1.05
25	vivió	1	1.05	26	volvió	1	1.05
27	*llamo	1	1.05	28	esta	1	1.05
29	*después	1	1.05	30	dos	1	1.05
31	días	1	1.05	32	autobús	1	1.05
33	policía	1	1.05	34	tiquismiquis	1	1.05
35	quería	1	1.05	36	*averisó [averió]	1	1.05
37	Pero	1	1.05	38	pagar	1	1.05
39	*escondió	1	1.05	40	que	1	1.05
41	llaman	1	1.05	42	un	1	1.05
43	hotel	1	1.05	44	corrió	1	1.05
45	eso	1	1.05	46	para	1	1.05
47	la	1	1.05	48	donde	1	1.05

INFORMANTE 3

Era un día muy **apacible** y mis amigos y yo **decidimos**¹ **a**² ir de viaje en coche. Uno de mis amigos fue muy **temerario** ese día y no se dio **cuentas**³ [**de**⁴] que no tenía puestas las llantas de invierno, porque **había**⁵ nieve y algo de hielo en las carreteras. Como sabíamos que por la carretera **la**⁶ que **pensábamos**⁷ **a**⁸ usar al principio no la **podíamos**⁹ **a**¹⁰ usar con llantas inadecuadas, decidimos **atajar** nuestro viaje. No fue la **decision**¹¹ muy útil o apropiada porque pronto nos encontramos en una situación muy desagradable, nos producía bochorno. El **gélido**¹² estaba por toda la carretera y justo cuando bajamos la velocidad del coche, el coche **se nos averió** y se paró por completo. No sabíamos **que**¹³ hacer hasta que decidimos **a**¹⁴ buscar ayuda caminando, aunque todos teníamos mucho frío. Sacamos ropa más caliente del **macuto** que **llevábamos**¹⁵ **detrás**¹⁶ y nos pusimos la ropa para no resfriarnos.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
152	95	62,50	106,475	16	5

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	y	7	4.61	2	la	7	4.61
3	no	6	3.95	4	que	6	3.95
5	de	4	2.63	6	muy	4	2.63
7	nos	4	2.63	8	a	4	2.63
9	se	3	1.97	10	en	3	1.97
11	coche	3	1.97	12	por	3	1.97
13	día	2	1.32	14	ropa	2	1.32
15	decidimos	2	1.32	16	las	2	1.32
17	porque	2	1.32	18	llantas	2	1.32
19	sabíamos	2	1.32	20	mis	2	1.32
21	del	2	1.32	22	amigos	2	1.32
23	carretera	2	1.32	24	el	2	1.32
25	usar	2	1.32	26	fue	2	1.32
27	viaje	2	1.32	28	averió	1	0.66
29	paro	1	0.66	30	completo	1	0.66
31	hacer	1	0.66	32	justo	1	0.66
33	gélido	1	0.66	34	bochorno	1	0.66
35	producía	1	0.66	36	estaba	1	0.66
37	Toda	1	0.66	38	bajamos	1	0.66
39	cuando	1	0.66	40	velocidad	1	0.66
41	teníamos	1	0.66	42	macuto	1	0.66
43	caliente	1	0.66	44	mas	1	0.66
45	*llevábamos	1	0.66	46	*detrás	1	0.66
47	resfriarnos	1	0.66	48	para	1	0.66
49	pusimos	1	0.66	50	sacamos	1	0.66
51	frío	1	0.66	52	caminando	1	0.66
53	ayuda	1	0.66	54	buscar	1	0.66
55	aunque	1	0.66	56	todos	1	0.66
57	mucho	1	0.66	58	desagradable	1	0.66
59	hasta	1	0.66	60	inadecuadas	1	0.66
61	puestas	1	0.66	62	tenía	1	0.66
63	cuentas	1	0.66	64	invierno	1	0.66
65	*había	1	0.66	66	algo	1	0.66
67	nieve	1	0.66	68	dio	1	0.66
69	ese	1	0.66	70	yo	1	0.66
71	apacible	1	0.66	72	un	1	0.66
73	*decidimos	1	0.66	74	ir	1	0.66
75	temerario	1	0.66	76	uno	1	0.66
77	hielo	1	0.66	78	carreteras	1	0.66
79	o	1	0.66	80	útil	1	0.66
81	decisión	1	0.66	82	apropiada	1	0.66
83	pronto	1	0.66	84	una	1	0.66
85	encontramos	1	0.66	86	nuestro	1	0.66
87	atajar	1	0.66	88	al	1	0.66
89	pensábamos	1	0.66	90	como	1	0.66
91	principio	1	0.66	92	*podíamos	1	0.66
93	era	1	0.66	94	con	1	0.66
95	situación	1	0.66				

INFORMANTE 4

Conocí a un **polizón** cuando viajaba por el mar **mediterráneo**¹. Me **conto**² su experiencia mientras el barco **surcaba** **por**³ el agua fría. Me dijo que lo había hecho porque no **tuvo**⁴ el dinero: se lo gastó todo cuando tuvo que pagar el **peaje** en el camino hacia el aeropuerto. También le han robado su **macuto** así que **penso**⁵ que no iba a coger el vuelo pero al final todo salió bien. Le ayudaron otros pasajeros que eran muy **apacibles** y le prestaron dinero para el resto de las vacaciones.

Yo le conté mi historia, cómo me **averí**⁶ un día cuando nevaba mucho y todas las carreteras estaban cubiertas en **gélido**⁷. Quería **atajar** el camino pero al final **quede**⁸ en la carretera con mi coche roto y como soy muy tiquismiquis me volví loco enseguida. Pero en aquella situación vi cómo la gente ayuda al prójimo cuando las cosas se ponen feas porque vinieron tres hombres que vivían en aquel pueblo y me ayudaron a arreglar mi coche.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
167	109	65,27	92,510	8	7

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	el	10	5.99	2	que	6	3.59
3	me	5	2.99	4	en	5	2.99
5	le	4	2.40	6	cuando	4	2.40
7	mi	3	1.80	8	y	3	1.80
9	pero	3	1.80	10	al	3	1.80
11	las	3	1.80	12	como	3	1.80
13	a	3	1.80	14	no	2	1.20
15	dinero	2	1.20	16	tuvo	2	1.20
17	se	2	1.20	18	la	2	1.20
19	porque	2	1.20	20	final	2	1.20
21	camino	2	1.20	22	coche	2	1.20
23	todo	2	1.20	24	lo	2	1.20
25	su	2	1.20	26	muy	2	1.20
27	ayudaron	2	1.20	28	un	2	1.20
29	por	2	1.20	30	día	1	0.60
31	*averí [averié]	1	0.60	32	atajar	1	0.60
33	historia	1	0.60	34	quede	1	0.60
35	mucho	1	0.60	36	estaban	1	0.60
37	carretera	1	0.60	38	cubiertas	1	0.60
39	carreteras	1	0.60	40	gélido	1	0.60
41	todas	1	0.60	42	quería	1	0.60
43	nevaba	1	0.60	44	enseguida	1	0.60
45	vinieron	1	0.60	46	feas	1	0.60
47	ponen	1	0.60	48	cosas	1	0.60
49	tres	1	0.60	50	hombres	1	0.60
51	arreglar	1	0.60	52	pueblo	1	0.60
53	aquel	1	0.60	54	vivían	1	0.60
55	prójimo	1	0.60	56	ayudar	1	0.60
57	volví	1	0.60	58	tiquismiquis	1	0.60
59	soy	1	0.60	60	roto	1	0.60
61	loco	1	0.60	62	aquella	1	0.60
63	gente	1	0.60	64	vi	1	0.60
65	situación	1	0.60	66	con	1	0.60
67	pasajeros	1	0.60	68	gasto	1	0.60
69	hecho	1	0.60	70	había	1	0.60
71	dijo	1	0.60	72	pagar	1	0.60
73	peaje	1	0.60	74	también	1	0.60
75	aeropuerto	1	0.60	76	hacia	1	0.60
77	fría	1	0.60	78	agua	1	0.60
79	*mediterráneo	1	0.60	80	mar	1	0.60
81	viajaba	1	0.60	82	polizón	1	0.60
83	conto	1	0.60	84	experiencia	1	0.60
85	surcaba	1	0.60	86	barco	1	0.60
87	mientras	1	0.60	88	han	1	0.60
89	robado	1	0.60	90	prestaron	1	0.60
91	si	1	0.60	92	apacibles	1	0.60
93	eran	1	0.60	94	para	1	0.60
95	resto	1	0.60	96	yo	1	0.60
97	vacaciones	1	0.60	98	de	1	0.60
99	Conocí	1	0.60	100	otros	1	0.60
101	pensó	1	0.60	102	así	1	0.60
103	macuto	1	0.60	104	iba	1	0.60
105	coger	1	0.60	106	bien	1	0.60
107	salió	1	0.60	108	vuelo	1	0.60
109	conté	1	0.60				

INFORMANTE 5

Un día José se fue ^{al}¹ viaje al norte. Decidió ir con su amiga Angela porque ^{fue}² una persona **apacible**. Viajaron en un barco hasta [^{el}³] norte, pero mientras iban ^{surcando}⁴ el capitán del barco ^{se}⁵ decidió **atajar** para ^{venir}⁶ más pronto al norte. Pero en **Atlántico frío**⁷ el barco empezó [^a⁸] estar **gélido** y **se averió**. ^{Cuándo}⁹ el capitán ^{quería}¹⁰ **fijarlo**¹¹ descubrió unos **macutos** en el pasillo. En su habitación ^{estuve}¹² un **polizón** quien ^{parecía}¹³ tiquismiquis.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
75	54	72	113,778	13	6

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	TIPO	FRECUENCIA	%	Orden	TIPO	FRECUENCIA	%
1	en	4	5.33	2	el	4	5.33
3	barco	3	4.00	4	norte	3	4.00
5	al	3	4.00	6	se	3	4.00
7	un	3	4.00	8	pero	2	2.67
9	su	2	2.67	10	capitán	2	2.67
11	fue	2	2.67	12	decidió	2	2.67
13	quería	1	1.33	14	averió	1	1.33
15	cuando	1	1.33	16	y	1	1.33
17	gélido	1	1.33	18	Atlántico	1	1.33
19	frío	1	1.33	20	empezó	1	1.33
21	estar	1	1.33	22	fijarlo	1	1.33
23	descubrió	1	1.33	24	polizón	1	1.33
25	quien	1	1.33	26	parecía	1	1.33
27	tiquismiquis	1	1.33	28	estuve	1	1.33
29	habitación	1	1.33	30	unos	1	1.33
31	macutos	1	1.33	32	pasillo	1	1.33
33	pronto	1	1.33	34	venir	1	1.33
35	persona	1	1.33	36	apacible	1	1.33
37	viajaron	1	1.33	38	día	1	1.33
39	una	1	1.33	40	porque	1	1.33
41	ir	1	1.33	42	amiga	1	1.33
43	Angela	1	1.33	44	hasta	1	1.33
45	viaje	1	1.33	46	atajar	1	1.33
47	para	1	1.33	48	con	1	1.33
49	del	1	1.33	50	José	1	1.33
51	mientras	1	1.33	52	iban	1	1.33
53	surcando	1	1.33	54	más	1	1.33

INFORMANTE 6

El año pasado fuimos con mis amigos a **America**¹ latina. Pero como todos los estudiantes, **también**² nosotros no teníamos mucho dinero, **asi**³ que no podíamos pagar **por**⁴ el viaje. Nos embarcamos en una nave **escondiendonos**⁵. Fuimos como unos **polizones**, solo mi amiga tenía un **macuto** y dentro de **el**⁶ **ago**⁷ de comer. La nave **surcó**⁸ y nuestro viaje realmente **empezó**⁹. Como **estabamos**¹⁰ escondidos todo el viaje no teníamos que pagar el **peaje**. Al contrario de mis amigos que estaban muy nerviosos, yo estaba muy **apacible**¹¹. Cuando nos paramos por un momento pensé que la nave **se averió** pero no, **estabamos**¹² ya en nuestro destino, tan rápido como si **hubieramos**¹³ **atajado**. Una de las amigas es muy tiquismiquis pero durante este viaje no se quejaba de nada, lo que sorprendió a todos.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
129	86	66,67	91,341		

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	que	5	3.88	2	el	5	3.88
3	no	5	3.88	4	de	5	3.88
5	viaje	4	3.10	6	como	4	3.10
7	muy	3	2.33	8	nave	3	2.33
9	pero	3	2.33	10	nos	2	1.55
11	nuestro	2	1.55	12	la	2	1.55
13	por	2	1.55	14	pagar	2	1.55
15	una	2	1.55	16	teníamos	2	1.55
17	y	2	1.55	18	se	2	1.55
19	amigos	2	1.55	20	mis	2	1.55
21	un	2	1.55	22	todos	2	1.55
23	fuimos	2	1.55	24	*estabamos	2	1.55
25	paramos	1	0.78	26	pensé	1	0.78
27	momento	1	0.78	28	estaba	1	0.78
29	estaban	1	0.78	30	contrario	1	0.78
31	nerviosos	1	0.78	32	yo	1	0.78
33	apacible	1	0.78	34	averió	1	0.78
35	cuando	1	0.78	36	*hubieramos	1	0.78
37	este	1	0.78	38	durante	1	0.78
39	tiquismiquis	1	0.78	40	quejaba	1	0.78
41	nada	1	0.78	42	a	1	0.78
43	sorprendió	1	0.78	44	lo	1	0.78
45	es	1	0.78	46	amigas	1	0.78
47	rápido	1	0.78	48	tan	1	0.78
49	destino	1	0.78	50	si	1	0.78
51	al	1	0.78	52	las	1	0.78
53	atajado	1	0.78	54	ya	1	0.78
55	comer	1	0.78	56	pasado	1	0.78
57	así	1	0.78	58	podíamos	1	0.78
59	embarcamos	1	0.78	60	*escondiendonos	1	0.78
61	en	1	0.78	62	dinero	1	0.78
63	mucho	1	0.78	64	latina	1	0.78
65	*America	1	0.78	66	los	1	0.78
67	estudiantes	1	0.78	68	nosotros	1	0.78
69	también	1	0.78	70	unos	1	0.78
71	polizones	1	0.78	72	surco	1	0.78
73	con	1	0.78	74	realmente	1	0.78
75	empezó	1	0.78	76	todo	1	0.78
77	escondidos	1	0.78	78	*ago [algo]	1	0.78
79	año	1	0.78	80	mi	1	0.78
81	solo	1	0.78	82	amiga	1	0.78
83	tenia	1	0.78	84	dentro	1	0.78
85	macuto	1	0.78	86	peaje	1	0.78

INFORMANTE 7

Quería irme de vacaciones, a disfrutar, a [no¹] hacer nada. Quería aprovechar el tiempo libre para mí misma. Decidí irme a las playas de España. No a grandes ciudades porque allí uno puede encontrar personas tiquismiquis (a las que nada les gusta ni quieren probar nada nuevo) y tampoco quería que la gente me **denostie**² por haber hecho una u otra cosa. Quería relajarme y no escuchar a nadie **molestandome**³.

Fui en tren que estaba **surcando**⁴ por el paisaje **gélido** alrededor de Madrid. Me **puso**⁵ muy alegre al ver que en el sur hacía sol y **había**⁶ mucho calor. Fue un viaje muy **apacible** y largo porque no quería **atajar** nada. No me expuse a modo **temerario** y tampoco tenía miedo [**de**⁷] que el tren **se averiara**.

Al llegar a la estación, tomé mi **macuto**, lleno de libros, vestidos y con un poco de dinero y, por supuesto, con mi cámara para tomar fotografías. Lo del **peaje** ya lo sabía porque lo **averigué**⁸ en casa antes de irme. No quería molestarme con un coche así que decidí usar el transporte público.

Ahora estoy en mi hotel y estoy escribiendo estas líneas para que luego sepa **que**⁹ hice, para recordar los momentos lindos que voy a pasar aquí.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
206	132	64,08%	92,846	9	7

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	que	9	4.37	2	a	8	3.88
3	y	8	3.88	4	no	6	2.91
5	quería	6	2.91	6	de	6	2.91
7	el	5	2.43	8	para	4	1.94
9	nada	4	1.94	10	en	4	1.94
11	me	3	1.46	12	irme	3	1.46
13	por	3	1.46	14	porque	3	1.46
15	con	3	1.46	16	mi	3	1.46
17	un	3	1.46	18	lo	3	1.46
19	tampoco	2	0.97	20	muy	2	0.97
21	tren	2	0.97	22	la	2	0.97
23	estoy	2	0.97	24	al	2	0.97
25	las	2	0.97	26	decidí	2	0.97
27	dinero	1	0.49	28	poco	1	0.49
29	hacer	1	0.49	30	vestidos	1	0.49
31	supuesto	1	0.49	32	tomar	1	0.49
33	del	1	0.49	34	peaje	1	0.49
35	disfrutar	1	0.49	36	fotografías	1	0.49
37	libros	1	0.49	38	cámara	1	0.49
39	lleno	1	0.49	40	tenía	1	0.49
41	miedo	1	0.49	42	temerario	1	0.49
43	modo	1	0.49	44	expuse	1	0.49
45	se	1	0.49	46	averiara	1	0.49
47	aprovechar	1	0.49	48	macuto	1	0.49
49	tome	1	0.49	50	estación	1	0.49
51	llegar	1	0.49	52	ya	1	0.49
53	sabía	1	0.49	54	sepa	1	0.49
55	hice	1	0.49	56	luego	1	0.49
57	líneas	1	0.49	58	estas	1	0.49

59	recordar	1	0.49	60	los	1	0.49
61	pasar	1	0.49	62	aquí	1	0.49
63	voy	1	0.49	64	lindos	1	0.49
65	momentos	1	0.49	66	escribiendo	1	0.49
67	hotel	1	0.49	68	molestarme	1	0.49
69	coche	1	0.49	70	antes	1	0.49
71	casa	1	0.49	72	*averigüe	1	0.49
73	así	1	0.49	74	usar	1	0.49
75	vacaciones	1	0.49	76	ahora	1	0.49
77	público	1	0.49	78	transporte	1	0.49
79	atajar	1	0.49	80	apacible	1	0.49
81	*denostie [denueste]	1	0.49	82	haber	1	0.49
83	playas	1	0.49	84	gente	1	0.49
85	España	1	0.49	86	hecho	1	0.49
87	una	1	0.49	88	relajarme	1	0.49
89	escuchar	1	0.49	90	cosa	1	0.49
91	otra	1	0.49	92	u	1	0.49
93	ha	1	0.49	94	grandes	1	0.49
95	personas	1	0.49	96	tiquismiquis	1	0.49
97	encontrar	1	0.49	98	puede	1	0.49
99	uno	1	0.49	100	ciudades	1	0.49
101	les	1	0.49	102	nuevo	1	0.49
103	probar	1	0.49	104	quiere	1	0.49
105	guste	1	0.49	106	nadie	1	0.49
107	*molestandome	1	0.49	108	había	1	0.49
109	mucha	1	0.49	110	sol	1	0.49
111	hacia	1	0.49	112	sur	1	0.49
113	mucho	1	0.49	114	calor	1	0.49
115	allí	1	0.49	116	viaje	1	0.49
117	tiempo	1	0.49	118	fue	1	0.49
119	ver	1	0.49	120	libre	1	0.49
121	surcando	1	0.49	122	paisaje	1	0.49
123	estaba	1	0.49	124	misma	1	0.49
125	fui	1	0.49	126	gélido	1	0.49
127	alrededor	1	0.49	128	alegre	1	0.49
129	mí	1	0.49	130	puso	1	0.49
131	Madrid	1	0.49	132	largo	1	0.49

INFORMANTE 8

Estuvimos dando una vuelta por el parque cuando de repente el viento **surcó** una cinta. Nos dimos cuenta de que **ibamos**¹ a llegar tarde por eso **atajamos** hacia la estación. En la estación había un grupo de chicos y obviamente uno estuvo denostando a otros. Había muchos gritos **y² insultaciones³**. Nos subimos al tren y ahí había unos **polizones**, se les veía a la legua. Me **pregunte**⁴: ¿Qué van a hacer estos cuando **hay**⁵ que pagar el peaje? Uno me pidió un euro y como yo siento cierta obligación [**por**⁶] **al**⁷ prójimo le di dos. Les quise decir que me **pareció**⁸ muy **temerario** lo que estaban haciendo pero me quedé callada. El viaje **estuvo**⁹ muy **apacible**. Cuando llegamos cogimos nuestros **macutos** y bajamos del tren. Allí nos **espero**¹⁰ la sorpresa que nos dejó a ambos sin palabras. Hubo un **gélido**¹¹, todo **era**¹² cubierto con hielo. Me dio mucho bochorno a mí que le **trajé**¹³ a mi amigo a esto porque es muy tiquismiquis se va quejar todo el tiempo.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
168	116	69,05	82,908	13	5

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	a	8	4.76	2	que	7	4.17
3	el	5	2.98	4	me	5	2.98
5	y	5	2.98	6	nos	4	2.38
7	la	4	2.38	8	un	3	1.79
9	había	3	1.79	10	muy	3	1.79
11	cuando	3	1.79	12	de	3	1.79
13	estación	2	1.19	14	tren	2	1.19
15	les	2	1.19	16	le	2	1.19
17	se	2	1.19	18	al	2	1.19
19	estuvo	2	1.19	20	todo	2	1.19
21	uno	2	1.19	22	por	2	1.19
23	una	2	1.19	24	cogimos	1	0.60
25	nuestros	1	0.60	26	llegamos	1	0.60
27	apacible	1	0.60	28	macutos	1	0.60
29	bajamos	1	0.60	30	va	1	0.60
31	del	1	0.60	32	viaje	1	0.60
33	quejar	1	0.60	34	callada	1	0.60
35	temerario	1	0.60	36	Pareció	1	0.60
37	tiempo	1	0.60	38	decir	1	0.60
39	lo	1	0.60	40	estaban	1	0.60
41	quede	1	0.60	42	pero	1	0.60
43	haciendo	1	0.60	44	allí	1	0.60
45	espero	1	0.60	46	mi	1	0.60
47	cubierto	1	0.60	48	era	1	0.60
49	amigo	1	0.60	50	*trajé	1	0.60
51	con	1	0.60	52	dio	1	0.60
53	hielo	1	0.60	54	bochorno	1	0.60
55	mi	1	0.60	56	esto	1	0.60
57	quise	1	0.60	58	dejo	1	0.60
59	es	1	0.60	60	tiquismiquis	1	0.60
61	sorpresa	1	0.60	62	ambos	1	0.60
63	sin	1	0.60	64	porque	1	0.60
65	gélido	1	0.60	66	hubo	1	0.60
67	palabras	1	0.60	68	mucho	1	0.60
69	peaje	1	0.60	70	en	1	0.60

71	hacia	1	0.60	72	atajamos	1	0.60
73	eso	1	0.60	74	grupo	1	0.60
75	chicos	1	0.60	76	muchos	1	0.60
77	otros	1	0.60	78	denostando	1	0.60
79	obviamente	1	0.60	80	tarde	1	0.60
81	llegar	1	0.60	82	repente	1	0.60
83	parque	1	0.60	84	vuelta	1	0.60
85	dando	1	0.60	86	viento	1	0.60
87	surco	1	0.60	88	íbamos	1	0.60
89	cuenta	1	0.60	90	dimos	1	0.60
91	cinta	1	0.60	92	gritos	1	0.60
93	*insultaciones [insultos]	1	0.60	94	como	1	0.60
95	euro	1	0.60	96	pidóo	1	0.60
97	estuvimos	1	0.60	98	yo	1	0.60
99	siento	1	0.60	100	di	1	0.60
101	prójimo	1	0.60	102	obligación	1	0.60
103	cierta	1	0.60	104	pagar	1	0.60
105	hay	1	0.60	106	polizones	1	0.60
107	unas	1	0.60	108	ahí	1	0.60
109	subimos	1	0.60	110	veía	1	0.60
111	legua	1	0.60	112	estos	1	0.60
113	hacer	1	0.60	114	van	1	0.60
115	pregunte	1	0.60	116	dos	1	0.60

INFORMANTE 9

Decidimos **a**¹ hacer un viaje a las montañas. Preparamos cada uno nuestros **macutos**, porque íbamos **por**² más de dos semanas. En el camino empezó a nevar, ligeramente al principio pero después muy duro. Nuestro alrededor se convirtió en **gélido**³. De repente nuestro coche **se averizó**⁴. Quedamos en el medio del camino, de la carretera, de la nada. No sabíamos **que**⁵ hacer. Todo era muy **apacible**, lo que nos ayudó a tranquilizarnos un poco. Con la mente ya clara **dieramos**⁶ una vuelta por **el alrededor**⁷ y vimos dos caminos: **una**⁸ a la dirección de una casa de montañas y más corta y **otra**⁹ que no tenía o mejor no se veía...

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
109	74	67,89%	107,735	9	3

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	de	7	6.42	2	a	5	4.59
3	y	3	2.75	4	el	3	2.75
5	una	3	2.75	6	se	3	2.75
7	no	3	2.75	8	la	3	2.75
9	que	3	2.75	10	en	3	2.75
11	dos	2	1.83	12	mas	2	1.83
13	muy	2	1.83	14	alrededor	2	1.83
15	por	2	1.83	16	camino	2	1.83
17	montanas	2	1.83	18	un	2	1.83
19	hacer	2	1.83	20	nos	1	0.92
21	ayudo	1	0.92	22	tranquilizarnos	1	0.92
23	lo	1	0.92	24	mejor	1	0.92
25	era	1	0.92	26	sabíamos	1	0.92
27	veía	1	0.92	28	todo	1	0.92
29	poco	1	0.92	30	apacible	1	0.92
31	o	1	0.92	32	corta	1	0.92
33	nada	1	0.92	34	casa	1	0.92
35	vimos	1	0.92	36	dirección	1	0.92
37	otra	1	0.92	38	vuelta	1	0.92
39	ya	1	0.92	40	mente	1	0.92
41	clara	1	0.92	42	*dieramos	1	0.92
43	tenía	1	0.92	44	caminos	1	0.92
45	repente	1	0.92	46	íbamos	1	0.92
47	porque	1	0.92	48	semanas	1	0.92
49	empezó	1	0.92	50	ligeramente	1	0.92
51	nevar	1	0.92	52	macutos	1	0.92
53	nuestros	1	0.92	54	las	1	0.92
55	viaje	1	0.92	56	preparamos	1	0.92
57	cada	1	0.92	58	uno	1	0.92
59	al	1	0.92	60	principio	1	0.92
61	coche	1	0.92	62	nuestra	1	0.92
63	*averizó [averió]	1	0.92	64	quedamos	1	0.92
65	del	1	0.92	66	medio	1	0.92
67	decidimos	1	0.92	68	gélido	1	0.92
69	después	1	0.92	70	pero	1	0.92
71	duro	1	0.92	72	nuestro	1	0.92
73	convirtió	1	0.92	74	carretera	1	0.92

INFORMANTE 10

Era un día frío de invierno. Todo estaba **gélido**. Nuestra familia decidió irse de viaje a algún sitio más **calido**¹. Tomamos nuestros **macutos** y nos fuimos hasta la parada de trenes. Ya una vez en el tren nos dimos cuenta de que nos faltaba un ticket. Así que uno de nosotros tuvo que esconderse en los aseos cuando vino el **conductor**² y después **viajo**³ todo el tiempo como un **polizón**. Después de 3 horas de viaje llegamos al sur de Italia donde subimos a un barco. Era muy lindo mirar **como**⁴ **surcaba** el mar. El viaje era muy **apacible**. El barco nos dejó en la costa norteña de África. De allí nos fuimos en coche hasta Nil. Como **conseguimos**⁵ un conductor honesto que **atajó** bastante camino para cobrarnos menos, el viaje no **era**⁶ tan caro como **pensábamos**⁷.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
137	89	64,96%	134,264	7	6

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	de	10	7.30	2	el	7	5.11
3	nos	5	3.65	4	un	5	3.65
5	que	4	2.92	6	en	4	2.92
7	como	4	2.92	8	era	4	2.92
9	viaje	4	2.92	10	fuimos	2	1.46
11	la	2	1.46	12	muy	2	1.46
13	después	2	1.46	14	conductor	2	1.46
15	barco	2	1.46	16	y	2	1.46
17	hasta	2	1.46	18	a	2	1.46
19	todo	2	1.46	20	lindo	1	0.73
21	Italia	1	0.73	22	donde	1	0.73
23	subimos	1	0.73	24	no	1	0.73
25	sur	1	0.73	26	menos	1	0.73
27	al	1	0.73	28	caro	1	0.73
29	pensábamos	1	0.73	30	polizón	1	0.73
31	tres	1	0.73	32	horas	1	0.73
33	mirar	1	0.73	34	llegamos	1	0.73
35	tan	1	0.73	36	surcaba	1	0.73
37	honesto	1	0.73	38	atajo	1	0.73
39	bastante	1	0.73	40	África	1	0.73
41	allí	1	0.73	42	Nil	1	0.73
43	coche	1	0.73	44	camino	1	0.73
45	norteña	1	0.73	46	para	1	0.73
47	cobrarnos	1	0.73	48	mar	1	0.73
49	apacible	1	0.73	50	costa	1	0.73
51	dejo	1	0.73	52	conseguimos	1	0.73
53	esconderse	1	0.73	54	más	1	0.73
55	sitio	1	0.73	56	algún	1	0.73
57	*calido	1	0.73	58	tomamos	1	0.73
59	parada	1	0.73	60	macutos	1	0.73
61	nuestros	1	0.73	62	irse	1	0.73
63	decidió	1	0.73	64	invierno	1	0.73
65	frío	1	0.73	66	día	1	0.73
67	estaba	1	0.73	68	gélido	1	0.73
69	familia	1	0.73	70	nuestra	1	0.73
71	trenes	1	0.73	72	ya	1	0.73
73	los	1	0.73	74	tuvo	1	0.73
75	nosotros	1	0.73	76	aseos	1	0.73
77	cuando	1	0.73	78	*viajo	1	0.73
79	vino	1	0.73	80	uno	1	0.73
81	así	1	0.73	82	tren	1	0.73
83	vez	1	0.73	84	una	1	0.73
85	dimos	1	0.73	86	cuenta	1	0.73
87	ticket	1	0.73	88	faltaba	1	0.73
89	tiempo	1	0.73				

INFORMANTE 11

Un día con [mis¹] amigos decidimos irse² de viaje por Europa. Viajamos mi novio y su amigo con su novia que es muy tiquismiquis y yo. El amigo de mi novio es prójimo³ y por eso le queremos ayudar. En una autopista se nos averió el coche y tuvimos que llamar [a⁴] los mecanicos⁵. Porque⁶ no tuvimos⁷ mucho tiempo y tuvimos que buscar un hotel decidimos que atajamos⁸.

Viajamos solo con macutos⁹ y eso para las chicas no es cotidiano, claro porque necesitamos mucha ropa para arreglarse⁹. Cuando vinimos¹⁰ al hotel vimos que no tenemos¹¹ otra opción como viajar en autobús, por eso yo compre¹² 4 peajes¹³. Una vez uno de nosotros era¹⁴ polizón y nadie lo descubrió. Cuando tuvimos suficiente¹⁵ nos íbamos¹⁶ al otro sitio donde en este¹⁷ momento era gélido¹⁸ muy fuerte¹⁹. Ana no¹⁹ fue temeraria¹⁹ y por eso cayó por²⁰ el hielo y tuvimos que llevarla al hospital.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
147	94	63,95%	96,256	20	4

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	y	8	5.44	2	que	5	3.40
3	tuvimos	5	3.40	4	por	5	3.40
5	no	4	2.72	6	eso	4	2.72
7	en	3	2.04	8	de	3	2.04
9	al	3	2.04	10	es	3	2.04
11	con	3	2.04	12	el	3	2.04
13	nos	2	1.36	14	era	2	1.36
15	para	2	1.36	16	cuando	2	1.36
17	un	2	1.36	18	hotel	2	1.36
19	yo	2	1.36	20	porque	2	1.36
21	una	2	1.36	22	su	2	1.36
23	novio	2	1.36	24	mi	2	1.36
25	decidimos	2	1.36	26	amigo	2	1.36
27	viajamos	2	1.36	28	muy	2	1.36
29	vez	1	0.68	30	cuatro	1	0.68
31	peajes	1	0.68	32	uno	1	0.68
33	nosotros	1	0.68	34	hielo	1	0.68
35	compre	1	0.68	36	autobús	1	0.68
37	otra	1	0.68	38	hospital	1	0.68
39	llevarla	1	0.68	40	opción	1	0.68
41	viajar	1	0.68	42	como	1	0.68
43	cayo	1	0.68	44	temeraria	1	0.68
45	*gélido	1	0.68	46	otro	1	0.68
47	íbamos	1	0.68	48	sitio	1	0.68
49	donde	1	0.68	50	momento	1	0.68
51	tenemos	1	0.68	52	fue	1	0.68
53	suficiente	1	0.68	54	nadie	1	0.68
55	polizón	1	0.68	56	Ana	1	0.68
57	fuerte	1	0.68	58	descubrió	1	0.68
59	lo	1	0.68	60	este	1	0.68
61	solo	1	0.68	62	ayudar	1	0.68
63	queremos	1	0.68	64	le	1	0.68
65	autopista	1	0.68	66	se	1	0.68
67	coche	1	0.68	68	averió	1	0.68
69	prójimo	1	0.68	70	tiquismiquis	1	0.68
71	amigos	1	0.68	72	día	1	0.68
73	irse	1	0.68	74	viaje	1	0.68
75	novia	1	0.68	76	Europa	1	0.68
77	llamar	1	0.68	78	los	1	0.68
79	necesitamos	1	0.68	80	claro	1	0.68
81	cotidiano	1	0.68	82	mucha	1	0.68
83	ropa	1	0.68	84	vinimos	1	0.68
85	arreglarse	1	0.68	86	chicas	1	0.68
87	las	1	0.68	88	mucho	1	0.68
89	*mecanicos	1	0.68	90	tiempo	1	0.68
91	buscar	1	0.68	92	macutos	1	0.68
93	atajamos	1	0.68	94	vimos	1	0.68

INFORMANTE 12

La semana pasada hice un viaje con mi pareja. A veces es difícil viajar con una persona tiquismiquis, pero hay que ser apacible. El día antes¹ preparemos² nuestros macutos y nos fuimos en³ la mañana muy pronto. Aún era⁴ oscuro. Llevé mi coche porque en⁵ la noche estaba nevando pasó⁶ el gélido⁷. Tuvimos muy mala suerte. En medio de la carretera el coche surcó⁸ y no pude conducir. Luego de repente el coche se averió y en éste⁹ punto nuestro viaje se acabo¹⁰. Estabamos¹¹ tristes y enojados.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
87	67	77,01%	87,198	11	3

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	el	4	4.60	2	y	4	4.60
3	la	4	4.60	4	en	4	4.60
5	coche	3	3.45	6	de	2	2.30
7	se	2	2.30	8	muy	2	2.30
9	mi	2	2.30	10	viaje	2	2.30
11	gélido	1	1.15	12	tuvimos	1	1.15
13	mala	1	1.15	14	paso	1	1.15
15	noche	1	1.15	16	lleve	1	1.15
17	porque	1	1.15	18	suerte	1	1.15
19	estaba	1	1.15	20	nevando	1	1.15
21	carretera	1	1.15	22	nuestro	1	1.15
23	punto	1	1.15	24	*éste	1	1.15
25	acabo	1	1.15	26	*estabamos	1	1.15
27	enojados	1	1.15	28	tristes	1	1.15
29	averió	1	1.15	30	repente	1	1.15
31	surco	1	1.15	32	oscuro	1	1.15
33	no	1	1.15	34	pude	1	1.15
35	luego	1	1.15	36	conducir	1	1.15
37	medio	1	1.15	38	mañana	1	1.15
39	difícil	1	1.15	40	es	1	1.15
41	viajar	1	1.15	42	como	1	1.15
43	persona	1	1.15	44	una	1	1.15
45	veces	1	1.15	46	a	1	1.15
47	pasada	1	1.15	48	semana	1	1.15
49	hice	1	1.15	50	un	1	1.15
51	pareja	1	1.15	52	con	1	1.15
53	tiquismiquis	1	1.15	54	pero	1	1.15
55	macutos	1	1.15	56	nuestros	1	1.15
57	nos	1	1.15	58	fuiamos	1	1.15
59	aun	1	1.15	60	pronto	1	1.15
61	preparemos	1	1.15	62	antes	1	1.15
63	que	1	1.15	64	hay	1	1.15
65	ser	1	1.15	66	apacible	1	1.15
67	día	1	1.15	68	era	1	1.15

INFORMANTE 13

Era una mañana apacible, pero muy fría, cuando decidimos **de**¹ ir **a una**² excursión. Toda la noche **estaba**³ nevando y el tiempo era muy malo. Las vías estaban **gélidas**, pero nosotros salimos **del**⁴ casa con nuestros **macutos**. El coche **surcaba** el aire cuando **viajábamos**⁵ por la autovía después de pagar el **peaje**. Empezó a llover y decidimos **a**⁶ **atajar** para llegar a la costa más temprano. Pero la vía estaba **muy**⁷ gélida y nos **surcamos**⁸. Mi hermana que es muy tiquismiquis no quería quedarse en el coche.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
87	63	72,41%	108,337	8	5

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	el	5	5.75	2	a	4	4.60
3	la	4	4.60	4	muy	4	4.60
5	y	3	3.45	6	pero	3	3.45
7	era	2	2.30	8	una	2	2.30
9	de	2	2.30	10	decidimos	2	2.30
11	estaba	2	2.30	12	cuando	2	2.30
13	coche	2	2.30	14	costa	1	1.15
15	más	1	1.15	16	para	1	1.15
17	llegar	1	1.15	18	llover	1	1.15
19	pagar	1	1.15	20	después	1	1.15
21	peaje	1	1.15	22	empezó	1	1.15
23	temprano	1	1.15	24	atajar	1	1.15
25	surcamos	1	1.15	26	tiquismiquis	1	1.15
27	es	1	1.15	28	quedarse	1	1.15
29	no	1	1.15	30	quería	1	1.15
31	en	1	1.15	32	que	1	1.15
33	nos	1	1.15	34	gélida	1	1.15
35	mi	1	1.15	36	autovía	1	1.15
37	hermana	1	1.15	38	vía	1	1.15
39	nuestros	1	1.15	40	nevando	1	1.15
41	noche	1	1.15	42	tiempo	1	1.15
43	malo	1	1.15	44	las	1	1.15
45	toda	1	1.15	46	excursión	1	1.15
47	mañana	1	1.15	48	apacible	1	1.15
49	fría	1	1.15	50	ir	1	1.15
51	vías	1	1.15	52	estaban	1	1.15
53	macutos	1	1.15	54	surcaba	1	1.15
55	aire	1	1.15	56	*viajábamos	1	1.15
57	con	1	1.15	58	casa	1	1.15
59	gélidas	1	1.15	60	nosotros	1	1.15
61	salimos	1	1.15	62	del	1	1.15
63	por	1	1.15				

INFORMANTE 14

Un día estuve por Finlandia yendo en coche con mis prójimos¹. De repente se nos averió el coche y como estábamos en medio de la nada sacamos nuestros macutos y empezamos a caminar por el paisaje gélido. Decidimos atajar el camino e ir por una sendera² en vez de por la carretera. Por fin llegamos a una ciudad donde queríamos comprar tickets para volver al “continente” en una nave³. Desafortunadamente, habíamos perdido el dinero y empezamos a pedir en la calle por lo que sentía mucho bochorno. Como no conseguimos nada, tomamos una decisión muy temeraria: decidimos embarcarnos a⁴ la nave como polizones. Un niño nos vio y ya pensábamos que nos iba a denostar⁵ a su mamá, pero afortunadamente no lo hizo. Mientras surcábamos el mar decidimos colarnos en un bus al llegar a Alemania para poder volver a Eslovenia.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
141	91	64,54%	111,664	5	7

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	a	8	5.67	2	en	6	4.26
3	por	6	4.26	4	el	5	3.55
5	la	4	2.84	6	una	4	2.84
7	y	4	2.84	8	decidimos	3	2.13
9	nos	3	2.13	10	un	3	2.13
11	como	3	2.13	12	de	3	2.13
13	empezamos	2	1.42	14	no	2	1.42
15	coche	2	1.42	16	nada	2	1.42
17	lo	2	1.42	18	que	2	1.42
19	nave	2	1.42	20	al	2	1.42
21	volver	2	1.42	22	para	2	1.42
23	decisión	1	0.71	24	muy	1	0.71
25	temeraria	1	0.71	26	pedir	1	0.71
27	embarcarnos	1	0.71	28	mucho	1	0.71
29	polizones	1	0.71	30	sentía	1	0.71
31	calle	1	0.71	32	bochorno	1	0.71
33	conseguimos	1	0.71	34	tomamos	1	0.71
35	dinero	1	0.71	36	mar	1	0.71
37	surcábamos	1	0.71	38	mientras	1	0.71
39	hizo	1	0.71	40	colarnos	1	0.71
41	bus	1	0.71	42	poder	1	0.71
43	Alemania	1	0.71	44	llegar	1	0.71
45	afortunadamente	1	0.71	46	pero	1	0.71
47	pensábamos	1	0.71	48	ya	1	0.71
49	vio	1	0.71	50	iba	1	0.71
51	Eslovenia	1	0.71	52	mama	1	0.71
53	su	1	0.71	54	denostar	1	0.71
55	niño	1	0.71	56	comprar	1	0.71
57	medio	1	0.71	58	estábamos	1	0.71
59	averió	1	0.71	60	sacamos	1	0.71
61	nuestros	1	0.71	62	caminar	1	0.71
63	macutos	1	0.71	64	se	1	0.71
65	repente	1	0.71	66	Finlandia	1	0.71
67	estuve	1	0.71	68	día	1	0.71
69	yendo	1	0.71	70	con	1	0.71
71	prójimos	1	0.71	72	mis	1	0.71
73	paisaje	1	0.71	74	gélido	1	0.71
75	queríamos	1	0.71	76	donde	1	0.71
77	ciudad	1	0.71	78	tickets	1	0.71
79	continente	1	0.71	80	habíamos	1	0.71
81	desafortunadamente	1	0.71	82	llegamos	1	0.71
83	fin	1	0.71	84	e	1	0.71
85	camino	1	0.71	86	atajar	1	0.71
87	ir	1	0.71	88	*sendera	1	0.71
89	carretera	1	0.71	90	vez	1	0.71
91	perdido	1	0.71				

INFORMANTE 15

Era el¹ invierno y afuera todo era² gélido, con todo y con eso decidí hacer un viaje. Un amigo prójimo³ mío dijo que quiere⁴ ir conmigo. Tenía dudas porque a veces es un poco tiquismiquis y zoquete pero cuando quiere puede ser muy apacible. Para no denostarlo⁵, le invité cariñosamente conmigo. Nos pusimos los macutos y con la idea de viajar como polizónes⁶ nos escondimos en el baño del tren. Primero nos hemos parado para pagar el peaje y en ese momento el conductor decidió de⁷ atajar el camino y como su conducción era muy temeraria nos averiamos⁸ en un⁹ otro tren. Por suerte nadie fue herido y todo salió bien.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
111	80	72,07%	100,641	8	7

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	FRECUENCIA	%
1	y	7	6.31	2	el	5	4.50
3	nos	4	3.60	4	un	4	3.60
5	en	3	2.70	6	con	3	2.70
7	era	3	2.70	8	todo	3	2.70
9	quiere	2	1.80	10	tren	2	1.80
11	para	2	1.80	12	muy	2	1.80
13	como	2	1.80	14	de	2	1.80
15	conmigo	2	1.80	16	pagar	1	0.90
17	hemos	1	0.90	18	parado	1	0.90
19	primero	1	0.90	20	*polizónes	1	0.90
21	viajar	1	0.90	22	idea	1	0.90
23	peaje	1	0.90	24	escondimos	1	0.90
25	baño	1	0.90	26	del	1	0.90
27	decidió	1	0.90	28	suerte	1	0.90
29	por	1	0.90	30	otro	1	0.90
31	nadie	1	0.90	32	fue	1	0.90
33	bien	1	0.90	34	salió	1	0.90
35	herido	1	0.90	36	averiamos	1	0.90
37	temeraria	1	0.90	38	la	1	0.90
39	conductor	1	0.90	40	momento	1	0.90
41	atajar	1	0.90	42	camino	1	0.90
43	conducción	1	0.90	44	su	1	0.90
45	ese	1	0.90	46	le	1	0.90
47	que	1	0.90	48	dijo	1	0.90
49	mío	1	0.90	50	ir	1	0.90
51	tenia	1	0.90	52	porque	1	0.90
53	dudas	1	0.90	54	prójimo	1	0.90
55	amigo	1	0.90	56	gélido	1	0.90
57	afuera	1	0.90	58	invierno	1	0.90
59	eso	1	0.90	60	decidí	1	0.90
61	viaje	1	0.90	62	hacer	1	0.90
63	a	1	0.90	64	veces	1	0.90
65	denostarlo	1	0.90	66	no	1	0.90
67	apacible	1	0.90	68	invite	1	0.90
69	cariñosamente	1	0.90	70	los	1	0.90
71	pusimos	1	0.90	72	ser	1	0.90
73	puede	1	0.90	74	poco	1	0.90
75	es	1	0.90	76	tiquismiquis	1	0.90
77	zoquete	1	0.90	78	cuando	1	0.90
79	pero	1	0.90	80	macutos	1	0.90

INFORMANTE 16

Ayer paseaba por la calle con mi **macuto**. Soy una persona tiquismiquis y por eso siempre tengo que llegar a tiempo. **Tuve**¹ mucha prisa y por eso **me hice un**² **polizón** en [el³] autobús, porque no tenía dinero. Mi **atención**⁴ fue **atajar** el camino para **que**⁵ **llego**⁶ a tiempo. Cuando **llegue**⁷ a la escuela, todo fue como **un**⁸ **temerario**⁹, y cuando vi que nadie **ha llegado**¹⁰, vino una señora **de**¹¹ limpieza y me contó que hoy es **el**¹² sábado. **Azore**¹³ mucho, ¡**que**¹⁴ vergüenza! Mi madre es muy zoquete, ella siempre tiene que saber todo.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
93	67	72,04%	97,121	14	3

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	que	6	6.45	2	y	4	4.30
3	a	3	3.23	4	por	3	3.23
5	mi	3	3.23	6	siempre	2	2.15
7	tiempo	2	2.15	8	un	2	2.15
9	me	2	2.15	10	es	2	2.15
11	fue	2	2.15	12	eso	2	2.15
13	la	2	2.15	14	cuando	2	2.15
15	el	2	2.15	16	todo	2	2.15
17	una	2	2.15	18	vino	1	1.08
19	de	1	1.08	20	señora	1	1.08
21	llegado	1	1.08	22	escuela	1	1.08
23	nadie	1	1.08	24	como	1	1.08
25	temerario	1	1.08	26	ha	1	1.08
27	vi	1	1.08	28	sábado	1	1.08
29	zoquete	1	1.08	30	muy	1	1.08
31	ella	1	1.08	32	tiene	1	1.08
33	saber	1	1.08	34	madre	1	1.08
35	vergüenza	1	1.08	36	hoy	1	1.08
37	conto	1	1.08	38	*llegue	1	1.08
39	azore	1	1.08	40	mucho	1	1.08
41	limpieza	1	1.08	42	atención	1	1.08
43	tengo	1	1.08	44	tiquismiquis	1	1.08
45	llegar	1	1.08	46	tuve	1	1.08
47	mucha	1	1.08	48	persona	1	1.08
49	soy	1	1.08	50	paseaba	1	1.08
51	calle	1	1.08	52	con	1	1.08
53	macuto	1	1.08	54	prisa	1	1.08
55	hice	1	1.08	56	ayer	1	1.08
57	dinero	1	1.08	58	atajar	1	1.08
59	camino	1	1.08	60	para	1	1.08
61	tenia	1	1.08	62	no	1	1.08
63	polizón	1	1.08	64	en	1	1.08
65	autobús	1	1.08	66	porque	1	1.08
67	llego	1	1.08				

INFORMANTE 17

Así **comenzo**¹ nuestro viaje: primero **se averió** nuestro coche y por eso **teníamos**² que tomar un **autobus**³. En ese **autobus**⁴ **estabamos**⁵ viajando casi diez horas hasta nuestra **destinación**⁶: Madrid. Era casi [la⁷] **una** de la mañana cuando nos **desperto**⁸ un ruido. Pero en [el⁹] **autobus**¹⁰ **era**¹¹ un **polizón** que era muy **apacible** y no tenía miedo. En [el¹²] otro lado **estaba**¹³ en [el¹⁴] **autobus**¹⁵ también una persona tiquismiquis. Todos **estabamos**¹⁶ viajando con **macutos** que eran muy pesados. Cuando llegamos a nuestra **destinación**¹⁷ **era**¹⁸ un **gélido**¹⁹ terrible. No **esperabamos**²⁰ [unas²¹] **condición**²² tan **horible**²³. Todos **teníamos** en nuestros macutos comida y bebida. **Teníamos** ropas para el verano y no **tuvimos**²⁴ nada para **vestirse**²⁵ con **este gélido**²⁶. Cuando salimos del **autobus**²⁷, todas las cosas **desaparecieron**²⁸.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
117	78	66,67%	97,889	28	4

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	FRECUENCIA	%
1	en	5	4.27	2	era	5	4.27
3	*autobus	5	4.27	4	y	4	3.42
5	un	4	3.42	6	teníamos	3	2.56
7	que	3	2.56	8	cuando	3	2.56
9	no	3	2.56	10	casi	2	1.71
11	nuestra	2	1.71	12	*destinación [destino]	2	1.71
13	una	2	1.71	14	gélido	2	1.71
15	para	2	1.71	16	macutos	2	1.71
17	con	2	1.71	18	todos	2	1.71
19	viajando	2	1.71	20	muy	2	1.71
21	*estabamos	2	1.71	22	nuestro	2	1.71
23	tan	1	0.85	24	*condicion	1	0.85
25	*horible	1	0.85	26	nuestros	1	0.85
27	comida	1	0.85	28	*esperabamos	1	0.85
29	terrible	1	0.85	30	pesados	1	0.85
31	llegamos	1	0.85	32	a	1	0.85
33	bebida	1	0.85	34	viaje	1	0.85
35	ropas	1	0.85	36	del	1	0.85
37	salimos	1	0.85	38	todas	1	0.85
39	las	1	0.85	40	desaparecieron	1	0.85
41	cosas	1	0.85	42	este	1	0.85
43	vestirse	1	0.85	44	el	1	0.85
45	*comenzo	1	0.85	46	verano	1	0.85
47	tuvimos	1	0.85	48	nada	1	0.85
49	primero	1	0.85	50	tiquismiquis	1	0.85
51	de	1	0.85	52	por	1	0.85
53	la	1	0.85	54	mañana	1	0.85
55	nos	1	0.85	56	coche	1	0.85
57	eso	1	0.85	58	Madrid	1	0.85
59	horas	1	0.85	60	diez	1	0.85
61	hasta	1	0.85	62	ese	1	0.85
63	tomar	1	0.85	64	*desperto	1	0.85
65	ruido	1	0.85	66	lado	1	0.85
67	otro	1	0.85	68	estaba	1	0.85
69	también	1	0.85	70	persona	1	0.85
71	miedo	1	0.85	72	tenía	1	0.85
73	polizón	1	0.85	74	pero	1	0.85
75	así	1	0.85	76	apacible	1	0.85
77	averió	1	0.85	78	se	1	0.85

INFORMANTE 18

Preparamos nuestro **macuto** y nos marchamos. Decidimos **atajar** por un camino para que el viaje no **sea**¹ demasiado largo. De repente **se nos averió** el auto y como había **gélido**² por toda la autopista **teníamos**³ que regresar a nuestra casa. Mi hermano, que es muy **temerario** quiso caminar en esas condiciones pero no **le**⁴ permitimos. Mi mamá, que es bastante tiquismiquis de inmediato puso las cosas en su lugar. Mi padre, que es un hombre muy **apacible**, llamó [**a**]⁵ algunos amigos que le ayudaron con el coche con mucho gusto para devolverle el favor, y a **mi**⁶ me daba mucho bochorno hablar con sus amigos que hacen tantas preguntas. El otro día mi **ermana**⁷ **entro**⁸ al concierto sin pagar la entrada y todavía niega que es un **polizón**⁹. Ayer vi en la tele **como**¹⁰ [**los**]¹¹ barcos **surcan** el mar y me pareció muy interesante.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
142	99	69,72%	90,260	11	6

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	que	8	5.63	2	el	6	4.23
3	y	5	3.52	4	mi	4	2.82
5	es	4	2.82	6	muy	3	2.11
7	con	3	2.11	8	en	3	2.11
9	un	3	2.11	10	la	3	2.11
11	de	2	1.41	12	le	2	1.41
13	a	2	1.41	14	como	2	1.41
15	mucho	2	1.41	16	amigos	2	1.41
17	me	2	1.41	18	nos	2	1.41
19	para	2	1.41	20	no	2	1.41
21	por	2	1.41	22	mx	1	0.70
23	daba	1	0.70	24	bochorno	1	0.70
25	sus	1	0.70	26	hablar	1	0.70
27	pareció	1	0.70	28	gusto	1	0.70
29	algunos	1	0.70	30	llamo	1	0.70
31	apacible	1	0.70	32	ayudaron	1	0.70
33	interesante	1	0.70	34	devolverle	1	0.70
35	mar	1	0.70	36	coche	1	0.70
37	favor	1	0.70	38	preguntas	1	0.70
39	todavía	1	0.70	40	entrada	1	0.70
41	pagar	1	0.70	42	sin	1	0.70
43	niega	1	0.70	44	polizón	1	0.70
45	barcos	1	0.70	46	vi	1	0.70
47	ayer	1	0.70	48	concierto	1	0.70
49	al	1	0.70	50	tele	1	0.70
51	tantas	1	0.70	52	surcan	1	0.70
53	otro	1	0.70	54	día	1	0.70
55	entro	1	0.70	56	hombre	1	0.70
57	*ermana	1	0.70	58	hacen	1	0.70
59	bastante	1	0.70	60	auto	1	0.70
61	averió	1	0.70	62	se	1	0.70
63	repente	1	0.70	64	había	1	0.70
65	gélido	1	0.70	66	teníamos	1	0.70
67	autopista	1	0.70	68	toda	1	0.70
69	largo	1	0.70	70	demasiado	1	0.70
71	marchamos	1	0.70	72	macuto	1	0.70
73	nuestro	1	0.70	74	decidimos	1	0.70
75	atajar	1	0.70	76	sea	1	0.70
77	viaje	1	0.70	78	camino	1	0.70
79	regresar	1	0.70	80	nuestra	1	0.70
81	inmediato	1	0.70	82	tiquismiquis	1	0.70
83	preparamos	1	0.70	84	puso	1	0.70
85	las	1	0.70	86	lugar	1	0.70
87	su	1	0.70	88	cosas	1	0.70
89	mama	1	0.70	90	permitimos	1	0.70
91	temerario	1	0.70	92	hermano	1	0.70
93	casa	1	0.70	94	quiso	1	0.70
95	caminar	1	0.70	96	pero	1	0.70
97	condiciones	1	0.70	98	esas	1	0.70
99	padre	1	0.70				

INFORMANTE 19

En¹ la mañana, al despertarme, mi primer pensamiento fue preparar un macuto para el viaje. Lo preparé muy rápido, comí² el desayuno, me vestí y ya estaba lista para salir. Como había³ mucho tráfico, tuve que atajar, para llegar justo a tiempo al puerto, porque iba a viajar en un barco. Me di cuenta, [de⁴] que había perdido el boleto, así que tuve que entrar de polizón a un espacio en el barco que estaba todo gélido porque allí⁵ llevaban el pescado, pero intenté quedarme apacible, aunque el olor surcaba por⁶ el aire.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
92	67	72,83%	118,147	6	5

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	el	7	7.61	2	que	5	5.43
3	para	3	3.26	4	un	3	3.26
5	en	3	3.26	6	a	3	3.26
7	me	2	2.17	8	estaba	2	2.17
9	*habia	2	2.17	10	tuve	2	2.17
11	porque	2	2.17	12	barco	2	2.17
13	al	2	2.17	14	así	1	1.09
15	entrar	1	1.09	16	boleto	1	1.09
17	iba	1	1.09	18	de	1	1.09
19	viajar	1	1.09	20	di	1	1.09
21	cuenta	1	1.09	22	perdido	1	1.09
23	espacio	1	1.09	24	aunque	1	1.09
25	apacible	1	1.09	26	quedarme	1	1.09
27	olor	1	1.09	28	surcaba	1	1.09
29	aire	1	1.09	30	por	1	1.09
31	intente	1	1.09	32	pero	1	1.09
33	todo	1	1.09	34	puerto	1	1.09
35	gélido	1	1.09	36	allí	1	1.09
37	pescado	1	1.09	38	llevaban	1	1.09
39	polizón	1	1.09	40	atajar	1	1.09
41	viaje	1	1.09	42	la	1	1.09
43	lo	1	1.09	44	prepare	1	1.09
45	muy	1	1.09	46	macuto	1	1.09
47	preparar	1	1.09	48	mi	1	1.09
49	despertarme	1	1.09	50	primer	1	1.09
51	pensamiento	1	1.09	52	fue	1	1.09
53	rápido	1	1.09	54	comí	1	1.09
55	tráfico	1	1.09	56	mucho	1	1.09
57	mañana	1	1.09	58	llegar	1	1.09
59	justo	1	1.09	60	como	1	1.09
61	salir	1	1.09	62	vestí	1	1.09
63	desayuno	1	1.09	64	y	1	1.09
65	ya	1	1.09	66	lista	1	1.09
67	tiempo	1	1.09				

INFORMANTE 20

El año pasado viajé a Madrid. Fue la primera vez que viaje en avión. Esperaba que todo **será¹ apacible**, pero resultó muy **dinámico²**. Antes de **embarcarse³** habían **detenido⁴** mi **macuto**, porque pensaban que **hay⁵** algo **temerario⁶** dentro, pero después me lo **devolvían⁷**. En el avión **sentaba⁸** al lado de una mujer que se estaba quejando todo el tiempo: era muy tiquismiquis. **Cuándo⁹** el avión **surcaba por¹⁰** el aire, no me podía relajar. Cuando llegamos a Madrid nos avisaron [**de¹¹**] que había un **polizón** en el avión y además vimos que todo **había¹² gélido**, porque viajaba en invierno. El resto de mi viaje fue más apacible.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
103	70	67,96%	126,308	12	5

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	TIPO	FRECUENCIA	%	Orden	TIPO	FRECUENCIA	%
1	el	7	6.80	2	que	6	5.83
3	en	4	3.88	4	avión	4	3.88
5	de	3	2.91	6	viaje	3	2.91
7	todo	3	2.91	8	pero	2	1.94
9	mi	2	1.94	10	había	2	1.94
11	cuando	2	1.94	12	porque	2	1.94
13	apacible	2	1.94	14	muy	2	1.94
15	me	2	1.94	16	Madrid	2	1.94
17	fue	2	1.94	18	no	1	0.97
19	podía	1	0.97	20	relajar	1	0.97
21	llegamos	1	0.97	22	aire	1	0.97
23	por	1	0.97	24	era	1	0.97
25	tiempo	1	0.97	26	tiquismiquis	1	0.97
27	pasado	1	0.97	28	surcaba	1	0.97
29	a	1	0.97	30	avisaron	1	0.97
31	viajaba	1	0.97	32	gélido	1	0.97
33	invierno	1	0.97	34	resto	1	0.97
35	mas	1	0.97	36	vimos	1	0.97
37	además	1	0.97	38	ano	1	0.97
39	quejando	1	0.97	40	un	1	0.97
41	polizón	1	0.97	42	y	1	0.97
43	nos	1	0.97	44	se	1	0.97
45	detenido	1	0.97	46	habían	1	0.97
47	la	1	0.97	48	macuto	1	0.97
49	pensaban	1	0.97	50	embarcarse	1	0.97
51	primera	1	0.97	52	resultado	1	0.97
53	esperaba	1	0.97	54	vez	1	0.97
55	dinámico	1	0.97	56	antes	1	0.97
57	hay	1	0.97	58	algo	1	0.97
59	lado	1	0.97	60	al	1	0.97
61	una	1	0.97	62	mujer	1	0.97
63	Será	1	0.97	64	sentaba	1	0.97
65	devolvían	1	0.97	66	temerario	1	0.97
67	dentro	1	0.97	68	después	1	0.97
69	lo	1	0.97	70	estaba	1	0.97

INFORMANTE 21

En el verano hicimos un viaje con los amigos **hacia**¹ **al**² mar. Teníamos muchas ganas de nadar en el mar y **tumbar nos**³ en la playa bajo **del**⁴ sol caliente. **Estábamos**⁵ hartos del largo invierno y el frío que hace en esta estación. Así nos echamos los **macutos** y nos fuimos hacia la costa en el coche de uno de los amigos. De repente el coche **se averió** y **teníamos**⁶ que **atajar** a pie por un camino forestal. Mientras **que**⁷ caminamos nos sorprendió un **polizón**⁸ que se había escondido en la hierba alta. **Aparecía**⁹ muy **apacible**. Nos pidió ayuda. Como hay que ayudar al prójimo le **dejemos**¹⁰ caminar con nosotros. Porque no **estábamos**¹¹ **cuidados**¹² de repente caímos **en**¹³ el mar. Todo lo que flota **surcó**¹⁴ **al**¹⁵ superficie pero la mitad de nuestras cosas...

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras target
132	85	64,39%	120,523	15	4

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	en	7	5.30	2	de	6	4.55
3	que	6	4.55	4	el	6	4.55
5	nos	4	3.03	6	la	4	3.03
7	y	4	3.03	8	al	3	2.27
9	mar	3	2.27	10	los	3	2.27
11	un	3	2.27	12	se	2	1.52
13	del	2	1.52	14	coche	2	1.52
15	*estabamos	2	1.52	16	repente	2	1.52
17	amigos	2	1.52	18	con	2	1.52
19	teníamos	2	1.52	20	hacia	2	1.52
21	hay	1	0.76	22	había	1	0.76
23	como	1	0.76	24	ayudar	1	0.76
25	póojimo	1	0.76	26	polizón	1	0.76
27	le	1	0.76	28	ayuda	1	0.76
29	pidió	1	0.76	30	escondido	1	0.76
31	alta	1	0.76	32	aparecía	1	0.76
33	muy	1	0.76	34	apacible	1	0.76
35	dejemos	1	0.76	36	hierba	1	0.76
37	nosotros	1	0.76	38	superficie	1	0.76
39	surco	1	0.76	40	pero	1	0.76
41	mitad	1	0.76	42	cosas	1	0.76
43	nuestras	1	0.76	44	flota	1	0.76
45	lo	1	0.76	46	porque	1	0.76
47	sorprendió	1	0.76	48	no	1	0.76
49	cuidados	1	0.76	50	todo	1	0.76
51	caímos	1	0.76	52	caminar	1	0.76
53	forestal	1	0.76	54	frío	1	0.76
55	invierno	1	0.76	56	largo	1	0.76
57	hace	1	0.76	58	esta	1	0.76
59	así	1	0.76	60	estación	1	0.76
61	hartos	1	0.76	62	caliente	1	0.76
63	tumbarnos	1	0.76	64	ganas	1	0.76
65	muchas	1	0.76	66	playa	1	0.76
67	sol	1	0.76	68	bajo	1	0.76
69	echamos	1	0.76	70	macutos	1	0.76
71	pie	1	0.76	72	a	1	0.76
73	por	1	0.76	74	camino	1	0.76
75	mientras	1	0.76	76	nadar	1	0.76
77	atajar	1	0.76	78	averió	1	0.76
79	costa	1	0.76	80	fuimos	1	0.76
81	viaje	1	0.76	82	uno	1	0.76
83	verano	1	0.76	84	hicimos	1	0.76
85	caminamos	1	0.76				

INFORMANTE 22

En¹ el verano pasado yo y mi amiga fuimos a un viaje increíble. Primero preparabamos² [los³] macutos porque no nos gustan las maletas. Cogíamos⁴ una barca⁵ que surcaba la⁶ agua hasta Grecia. En la barca⁷ ví⁸ un hombre muy guapo y cuando él me miraba me provocó mucho bochorno. Él era muy agradable. De repente la barca⁹ se averió y teníamos¹⁰ que ir a otra barca¹¹. Cuando por fin llegamos a Grecia cogíamos¹² un tren hasta la casa de otra amiga mia¹³. Cogíamos¹⁴ el tren porque el peaje¹⁵ para un¹⁶ autobús fue¹⁷ demasiado caro. Allí pasabamos¹⁸ una semana increíble. En nuestra vía¹⁹ a casa la policía²⁰...

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras meta
105	69	65,71%	99,773	20	3

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	la	5	4.76	2	barca	4	3.81
3	un	4	3.81	4	a	4	3.81
5	el	3	2.86	6	cogíamos	3	2.86
7	en	3	2.86	8	y	3	2.86
9	tren	2	1.90	10	que	2	1.90
11	otra	2	1.90	12	una	2	1.90
13	Grecia	2	1.90	14	muy	2	1.90
15	cuando	2	1.90	16	de	2	1.90
17	me	2	1.90	18	él	2	1.90
19	hasta	2	1.90	20	casa	2	1.90
21	increíble	2	1.90	22	amiga	2	1.90
23	porque	2	1.90	24	vía	1	0.95
25	nuestra	1	0.95	26	semana	1	0.95
27	*polizia	1	0.95	28	ir	1	0.95
29	repente	1	0.95	30	se	1	0.95
31	averió	1	0.95	32	teníamos	1	0.95
33	*pasabamos	1	0.95	34	fin	1	0.95
35	fue	1	0.95	36	autobús	1	0.95
37	para	1	0.95	38	peaje	1	0.95
39	demasiado	1	0.95	40	caro	1	0.95
41	*mia	1	0.95	42	allí	1	0.95
43	llegamos	1	0.95	44	por	1	0.95
45	guapo	1	0.95	46	*preparabamos	1	0.95
47	primero	1	0.95	48	macutos	1	0.95
49	no	1	0.95	50	nos	1	0.95
51	viaje	1	0.95	52	fuimos	1	0.95
53	verano	1	0.95	54	pasado	1	0.95
55	yo	1	0.95	56	mi	1	0.95
57	gustan	1	0.95	58	las	1	0.95
59	provoco	1	0.95	60	mucho	1	0.95
61	bochorno	1	0.95	62	era	1	0.95
63	miraba	1	0.95	64	hombre	1	0.95
65	maletas	1	0.95	66	surcaba	1	0.95
67	agua	1	0.95	68	*ví	1	0.95
69	agradable	1	0.95				

INFORMANTE 23

Es un día frío, todo es¹ gélido, pero yo soy muy apacible. Me molesta un poco porque tengo que viajar con mi hermano que es un poco tiquismiquis. Mi macuto ya está preparado. Con [mi²] hermano vamos³ a tomar el peaje⁴ porque querremos⁵ que⁶ estar al⁷ mar lo [más⁸] pronto posible. Vamos a surcar⁹ con el barco al otro sitio¹⁰ del mundo. Yo no soy polizón porque me azoro prefiero pagar por mi viaje. Y pues si soy prójimo¹¹ otros me van a tratar con cariño también¹².

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras meta
85	60	70,59%	99,654	12	4

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	con	4	4.71	2	que	3	3.53
3	mi	3	3.53	4	soy	3	3.53
5	me	3	3.53	6	a	3	3.53
7	un	3	3.53	8	porque	3	3.53
9	es	3	3.53	10	hermano	2	2.35
11	al	2	2.35	12	vamos	2	2.35
13	poco	2	2.35	14	el	2	2.35
15	yo	2	2.35	16	polizón	1	1.18
17	azoro	1	1.18	18	prefiero	1	1.18
19	pagar	1	1.18	20	no	1	1.18
21	mundo	1	1.18	22	otro	1	1.18
23	sitio	1	1.18	24	del	1	1.18
25	por	1	1.18	26	barco	1	1.18
27	viaje	1	1.18	28	van	1	1.18
29	tratar	1	1.18	30	cariño	1	1.18
31	*tambien	1	1.18	32	otros	1	1.18
33	prójimo	1	1.18	34	y	1	1.18
35	pues	1	1.18	36	si	1	1.18
37	surcar	1	1.18	38	pronto	1	1.18
39	macuto	1	1.18	40	ya	1	1.18
41	esta	1	1.18	42	preparado	1	1.18
43	tiquismiquis	1	1.18	44	pero	1	1.18
45	tengo	1	1.18	46	apacible	1	1.18
47	viajar	1	1.18	48	muy	1	1.18
49	gélido	1	1.18	50	todo	1	1.18
51	día	1	1.18	52	mar	1	1.18
53	lo	1	1.18	54	molesta	1	1.18
55	estar	1	1.18	56	*querremos	1	1.18
57	tomar	1	1.18	58	frío	1	1.18
59	peaje	1	1.18	60	posible	1	1.18

INFORMANTE 24

Era un día **apacible**. Mi novio y yo decidimos hacer un viaje. Compramos las **cartas**¹ para [el²] avión hasta Lisboa. En coche fuimos a³ aeropuerto. La carretera **era**⁴ **gélido**⁵ y un hombre **condujo**⁶ demasiado rápido y causó [un⁷] accidente y **se averiamos**⁸. Llamamos [a⁹] unos amigos y nos llevaron a¹⁰ aeropuerto. Con otros **polizones**¹¹ **se**¹² embarcamos en el avión y [el¹³] avión **surcó por**¹⁴ el aire. Durante el vuelo disfrutamos mucho. **Se**¹⁵ reíamos, **hablabamos**¹⁶ y **escuchamos**¹⁷ música. Pero nuestro **disfruta**¹⁸ se terminó con una persona muy tiquismiquis. Solo se quejaba **sobre**¹⁹ nosotros y **complicada**²⁰ mucho. Nada parecía bueno para ella. Gracias a Dios llegamos al fin **de**²¹ vuelo. En Lisboa **hacia** mucho sol y todo **era**²² bien. Pero **el**²³ día siguiente la situación fue más **temeraria**²⁴. Primero alguien robó nuestros **macutos** y todo [el²⁵] dinero **estuvo**²⁶ en él.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras meta
133	95	71,43%	102,889	26	5

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	y	10	7.52	2	se	5	3.76
3	el	4	3.01	4	en	4	3.01
5	un	3	2.26	6	era	3	2.26
7	avión	3	2.26	8	a	3	2.26
9	mucho	3	2.26	10	Lisboa	2	1.50
11	para	2	1.50	12	la	2	1.50
13	aeropuerto	2	1.50	14	vuelo	2	1.50
15	con	2	1.50	16	pero	2	1.50
17	día	2	1.50	18	todo	2	1.50
19	ella	1	0.75	20	bueno	1	0.75
21	parecía	1	0.75	22	complicada	1	0.75
23	nada	1	0.75	24	nosotros	1	0.75
25	solo	1	0.75	26	una	1	0.75
27	termino	1	0.75	28	*disfruta [disfrute]	1	0.75
29	persona	1	0.75	30	muy	1	0.75
31	quejaba	1	0.75	32	gracias	1	0.75
33	tiquismiquis	1	0.75	34	sobre	1	0.75
35	hacia	1	0.75	36	robo	1	0.75
37	alguien	1	0.75	38	primero	1	0.75
39	temeraria	1	0.75	40	nuestros	1	0.75
41	macutos	1	0.75	42	xl	1	0.75
43	estuvo	1	0.75	44	dinero	1	0.75
45	ms	1	0.75	46	fue	1	0.75
47	de	1	0.75	48	fin	1	0.75
49	al	1	0.75	50	llegamos	1	0.75
51	nuestro	1	0.75	52	sol	1	0.75
53	situación	1	0.75	54	siguiente	1	0.75
55	bien	1	0.75	56	dios	1	0.75
57	durante	1	0.75	58	fuimos	1	0.75
59	coche	1	0.75	60	hasta	1	0.75
61	carretera	1	0.75	62	gélido	1	0.75
63	demasiado	1	0.75	64	condujo	1	0.75
65	hombre	1	0.75	66	cartas	1	0.75
67	las	1	0.75	68	novio	1	0.75
69	mi	1	0.75	70	apacible	1	0.75
71	yo	1	0.75	72	decidimos	1	0.75
73	compramos	1	0.75	74	viaje	1	0.75
75	hacer	1	0.75	76	rápido	1	0.75
77	causo	1	0.75	78	por	1	0.75
79	surco	1	0.75	80	embarcamos	1	0.75
81	aire	1	0.75	82	disfrutamos	1	0.75
83	escuchamos	1	0.75	84	*hablabamos	1	0.75
85	reíamos	1	0.75	86	polizones	1	0.75
87	otros	1	0.75	88	llamamos	1	0.75
89	*averiamos	1	0.75	90	accidente	1	0.75
91	unos	1	0.75	92	amigos	1	0.75
93	llevaron	1	0.75	94	nos	1	0.75
95	música	1	0.75				

INFORMANTE 25

Un hombre fue ¹ en viaje a Europa. El ² tenía solo un **macuto** y eso ³ fue todo. Él no tenía dinero y cuando ⁴ fue en el barco que **surca** ⁵ del mar no tenía su **carta**, él ⁷ fue **polizón**. En ⁸ el Europa todos los países **fueron** ⁹ en ¹⁰ **gélido** y **fue muy caliente** ¹¹ pero [el ¹²] hombre no tiene camisas ¹³ y pantalones, solo una camiseta y pantalones muy cortos. [La ¹⁴] **Barca** se **averió** y ellos fueron **en el** ¹⁵ mar, lejos de ciudad. Pero el **capitan** ¹⁶ del barco **fue** ¹⁷ muy **apacible** no tiquismiquis. Él no **quiere** ¹⁸ ninguna ayuda y por eso ellos **fueron cerrados** ¹⁹ en la **barca** ²⁰. Después de un mes **una** ²¹ yate **vi** ²² la **barca** y todos se salvaron de [la ²³] **barca** ²⁴.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras meta
115	61	53,04%	175,425	24	6

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	y	8	6.96	2	fue	6	5.22
3	en	6	5.22	4	no	5	4.35
5	el	5	4.35	6	barca	4	3.48
7	fueron	3	2.61	8	muy	3	2.61
9	un	3	2.61	10	de	3	2.61
11	xl	3	2.61	12	tenia	3	2.61
13	pero	2	1.74	14	del	2	1.74
15	mar	2	1.74	16	todos	2	1.74
17	hombre	2	1.74	18	se	2	1.74
19	Europa	2	1.74	20	pantalones	2	1.74
21	solo	2	1.74	22	eso	2	1.74
23	ellos	2	1.74	24	una	2	1.74
25	barco	2	1.74	26	la	2	1.74
27	*capitan	1	0.87	28	lejos	1	0.87
29	ciudad	1	0.87	30	por	1	0.87
31	mes	1	0.87	32	después	1	0.87
33	yate	1	0.87	34	*ví	1	0.87
35	salvaron	1	0.87	36	cerrados	1	0.87
37	averió	1	0.87	38	tiquismiquis	1	0.87
39	quiere	1	0.87	40	ninguna	1	0.87
41	ayuda	1	0.87	42	apacible	1	0.87
43	gélido	1	0.87	44	cuando	1	0.87
45	que	1	0.87	46	surca	1	0.87
47	dinero	1	0.87	48	todo	1	0.87
49	viaje	1	0.87	50	a	1	0.87
51	macuto	1	0.87	52	su	1	0.87
53	carta	1	0.87	54	tiene	1	0.87
55	camisas	1	0.87	56	camiseta	1	0.87
57	caliente	1	0.87	58	países	1	0.87
59	polizón	1	0.87	60	los	1	0.87
61	cortos	1	0.87				

INFORMANTE 26

El mes pasado **fue**¹ con algunos amigos a una montaña cerca de mi casa. Cogí mi **macuto** ya que fue un viaje aventurero. Con el coche **surcamos**² un puente que pasa sobre un río muy famoso. El viaje en coche tenía que ser muy corto **ya**³ que **atajamos** pero el coche **se averió** y tuvimos que arreglarlo. Al final del viaje tuvimos que pagar el **peaje** para el uso de la autopista. Cuando llegamos, tuvimos que discutir mucho sobre las actividades que podríamos hacer allí. Mis amigos son muy diferentes: uno es **temerario** y siempre propone aventuras con mucho riesgo no necesario, el segundo es tranquilo o sea **apacible** y el tercero es tiquismiquis y siempre quiere que todo es⁴ perfecto. Aunque si⁵ el viaje **era**⁶ muy corto, lo pasamos genial **también no**⁷ había nieve y el riesgo de **gélido**⁸. Lo pasé muy bien con mis amigos. Todos **estabamos**⁹ **felizes**¹⁰ y cada uno contribuyó en el viaje así que **ninguno**¹¹ de nosotros fue un **polizón**¹².

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras meta
165	101	61,21%	134,435	12	6

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	el	11	6.67	2	que	10	6.06
3	y	6	3.64	4	viaje	5	3.03
5	muy	5	3.03	6	un	4	2.42
7	de	4	2.42	8	es	4	2.42
9	con	4	2.42	10	fue	3	1.82
11	coche	3	1.82	12	tuvimos	3	1.82
13	amigos	3	1.82	14	riesgo	2	1.21
15	mis	2	1.21	16	mucho	2	1.21
17	sobre	2	1.21	18	uno	2	1.21
19	siempre	2	1.21	20	corto	2	1.21
21	lo	2	1.21	22	no	2	1.21
23	en	2	1.21	24	mi	2	1.21
25	ya	2	1.21	26	necesario	1	0.61
27	felizes	1	0.61	28	segundo	1	0.61
29	tranquilo	1	0.61	30	apacible	1	0.61
31	sea	1	0.61	32	o	1	0.61
33	cada	1	0.61	34	contribuyo	1	0.61
35	ningxno	1	0.61	36	nosotros	1	0.61
37	polizon	1	0.61	38	temerario	1	0.61
39	asi	1	0.61	40	aventuras	1	0.61
41	propone	1	0.61	42	tercero	1	0.61
43	tiquismiquis	1	0.61	44	genial	1	0.61
45	diferentes	1	0.61	46	pasamos	1	0.61
47	pase	1	0.61	48	tambien	1	0.61
49	habia	1	0.61	50	gelido	1	0.61
51	bien	1	0.61	52	era	1	0.61
53	estabamos	1	0.61	54	todo	1	0.61
55	quiere	1	0.61	56	todos	1	0.61
57	perfecto	1	0.61	58	si	1	0.61
59	aunque	1	0.61	60	nieve	1	0.61
61	llegamos	1	0.61	62	pasa	1	0.61
63	puente	1	0.61	64	surcamos	1	0.61
65	aventurero	1	0.61	66	rio	1	0.61
67	famoso	1	0.61	68	atajamos	1	0.61
69	ser	1	0.61	70	tenia	1	0.61

71	macuto	1	0.61	72	cogi	1	0.61
73	algunos	1	0.61	74	pasado	1	0.61
75	mes	1	0.61	76	a	1	0.61
77	una	1	0.61	78	casa	1	0.61
79	cerca	1	0.61	80	montana	1	0.61
81	pero	1	0.61	82	se	1	0.61
83	discutir	1	0.61	84	cuando	1	0.61
85	autopista	1	0.61	86	las	1	0.61
87	actividades	1	0.61	88	alli	1	0.61
89	hacer	1	0.61	90	podriamos	1	0.61
91	la	1	0.61	92	uso	1	0.61
93	al	1	0.61	94	arreglarlo	1	0.61
95	averio	1	0.61	96	final	1	0.61
97	del	1	0.61	98	para	1	0.61
99	peaje	1	0.61	100	pagar	1	0.61
101	son	1	0.61				

INFORMANTE 27

El año pasado fuimos con unos amigos **al**¹ un viaje. Habíamos decidido **surcar**² en avión. Pero como un amigo es **polizón**³ no nos dejaron ir **al**⁴ avión así que **después**⁵ decidimos ir en coche. Pero en coche no pudimos llevar con nosotros todos nuestros **macutos**. En el camino nuestro coche **se averió** y tuvimos que arreglarlo. No fue un viaje agradable, porque un compañero fue muy tiquismiquis, el otro nos denostaba a todos. Pero yo como **condujera**⁷ el coche tuve que estar **apacible**⁸. Nos molestó que tuvimos que pagar el **peaje** que fue demasiado caro. Y como esto no estaba **demasiado**⁹ al final llegamos a un lugar que era **temerario**¹⁰ **gélido**¹¹.

DATOS SOBRE EL LÉXICO DEL TEXTO

Ocurrencias	Vocablos	Densidad léxica	Diversidad léxica	Errores léxicos	Palabras meta
111	69	62,16%	134,729	11	3

TABLA DE FRECUENCIAS DEL TEXTO

Orden	Tipo	Frecuencia	%	Orden	Tipo	Frecuencia	%
1	que	7	6.31	2	un	5	4.50
3	el	5	4.50	4	no	4	3.60
5	en	4	3.60	6	coche	4	3.60
7	pero	3	2.70	8	como	3	2.70
9	fue	3	2.70	10	nos	3	2.70
11	al	3	2.70	12	demasiado	2	1.80
13	a	2	1.80	14	con	2	1.80
15	y	2	1.80	16	tuvimos	2	1.80
17	todos	2	1.80	18	viaje	2	1.80
19	avión	2	1.80	20	ir	2	1.80
21	temerario	1	0.90	22	yo	1	0.90
23	muy	1	0.90	24	compañero	1	0.90
25	gélido	1	0.90	26	*condujera [conducía]	1	0.90
27	tiquismiquis	1	0.90	28	otro	1	0.90
29	denostaba	1	0.90	30	apacible	1	0.90
31	caro	1	0.90	32	peaje	1	0.90
33	llegamos	1	0.90	34	esto	1	0.90
35	estaba	1	0.90	36	lugar	1	0.90
37	porque	1	0.90	38	estar	1	0.90
39	era	1	0.90	40	final	1	0.90
41	molesto	1	0.90	42	pagar	1	0.90
43	tuve	1	0.90	44	macutos	1	0.90
45	surcar	1	0.90	46	decidido	1	0.90
47	amigo	1	0.90	48	es	1	0.90
49	polizón	1	0.90	50	habíamos	1	0.90
51	amigos	1	0.90	52	ano	1	0.90
53	pasado	1	0.90	54	fuimos	1	0.90
55	unos	1	0.90	56	dejaron	1	0.90
57	as	1	0.90	58	nuestro	1	0.90
59	camino	1	0.90	60	se	1	0.90
61	averió	1	0.90	62	arreglarlo	1	0.90
63	nuestros	1	0.90	64	nosotros	1	0.90
65	*después	1	0.90	66	decidimos	1	0.90
67	pudimos	1	0.90	68	llevar	1	0.90
69	agradable	1	0.90				

