APUNTES PARA LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO

María Josefa Reyes Díaz
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

En este artículo exponemos los resultados de una serie de investigaciones que aportan conocimientos aplicables a la enseñanza del vocabulario tanto a estudiantes nativos como a extranjeros. Entre esos trabajos experimentales recordaremos aquellos que analizan el vocabulario adquirido por los estudiantes sobre un tema concreto. Así citamos los análisis que llevaron a cabo Haché de Yunén, Echeverría *et al.*, Cintrón Serrano, Portela, Andrés Pérez y Torres González. Por otro lado, citamos las conclusiones que sobre la memorización de las palabras adelantaron psicólogos de la talla de H. Bower o Craik y Lockhart. Finalmente, presentamos la información derivada de los trabajos que han analizado el rendimiento de determinados métodos de enseñanza del vocabulario, entre los que se encuentran los experimentos de Coomber, Ramstad y Sheets; Matanzo Vicens, Reyes Díaz y otros.

Palabras clave: enseñanza del léxico, aprendizaje del vocabulario, vocabulario activo.

Abstract

This paper aims at presenting the outcome of a series of studies about methods of vocabulary teaching/learning relevant for both native and non-native students. Among such experimental studies, we will focus on those analysing the vocabulary acquired by students on a specific topic, quoting works by Haché de Yunen, Echeverría *et al.,* Cintrón Serrano, Portela, Andrés Pérez y Torres González. We will also comment on she conclusion, given by H. Bower, Craig and Lockhart , well-known psichologists who have researched on word memorising.We finally deal with information taken from studies by Coomber, Ramstad y Sheets; Matanzo Vicens, Reyes Díaz, Benítez Pérez, Andión Herrero and Fernández López; and San Mateo Valdehíta on the usefulness of specific methods of vocabulary teaching/learning.

Key words: Word list, vocabulary learning, active vocabulary.

Para tener constancia del vocabulario que los alumnos han adquirido sobre un tema determinado pueden realizarse las pruebas de riqueza léxica, mediante la cuantificación de las unidades significativas que tejen el texto. Tales pruebas, que fueron descritas por López Morales (1984: 91-92) con el objetivo fundamental de medir la adquisición de determinado vocabulario, han impulsado varios trabajos en distintos puntos de la geografía del idioma español: República Dominicana, Chile, Puerto Rico y España.

Ana Margarita Haché de Yunén (1991) tomó como muestra informativa a escolares dominicanos de sexto y octavo grado de la escuela primaria, y les aplicó las variables sexo y nivel sociocultural. La investigadora considera la hipótesis de que existe covariación entre las variables sociales y los índices de riqueza léxica que miden el porcentaje de vocablos e intervalo de aparición de las palabras de contenido nocional. El corpus del plan de trabajo experimental quedó constituido por 80 narraciones sobre un mismo tema. La decisión de que todos escribieran sobre un tema determinado, utilizando el modo narrativo, se tomó con la finalidad de que el contraste de todas las composiciones fuera más fiable, dado que el modo discursivo repercute en la riqueza léxica. Los resultados de la investigación dejaron la siguiente información: los niños logran índices de riqueza léxica superiores a los conseguidos por la muestra femenina; el estrato cultural de los alumnos de la muestra no influye en el caudal de vocablos que emplean en las composiciones, aunque sí en el intervalo; por el contrario, la variable curso sí está involucrada en los resultados de las pruebas, que indican mayor riqueza léxica en los alumnos del curso más avanzado.

Una investigación ulterior a manos de Max S. Echeverría, Alba Valencia y otros miembros del equipo (1992) trabajó con el material de una muestra de 308 estudiantes chilenos de último curso de enseñanza media. Los factores extralingüísticos que el grupo chileno analiza conjugándolos con las variables lingüísticas son sexo, nivel sociocultural, tipo de escuela (pública y privada), procedencia geográfica de los sujetos de la muestra (zonas norte, sur y metropolitana) y tipo de discurso (narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo). Los resultados del análisis cuantitativo muestran que no hay diferencias determinadas por el sexo de los informantes; en cambio, el análisis contrastivo de los resultados de los niveles socioculturales deja ver que las variables lingüísticas están asociadas a la ubicación sociocultural de los sujetos, pues los textos de los individuos que proceden del nivel sociocultural alto presentan una cantidad superior de vocablos y de palabras de contenido nocional que los de los niveles medio y bajo. Por otro lado, los resultados apuntan a que el tipo de escuela está correlacionado con la riqueza léxica de los sujetos y que el discurso narrativo propicia la mayor afluencia de vocablos; por el contrario, el discurso argumentativo, la menor.

A la lista de esta línea de investigación se incorpora, en la República Dominicana, Clara Portela (1992), quien trabajó con el modo narrativo. El corpus se compuso de 84 individuos dominicanos de nuevo ingreso de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. En esta población distinguió las variables sexo, nivel socioeconómico, procedencia geográfica (urbana o rural) de los universitarios, tipo de centro y nivel de los estudiantes (niveles alto y bajo). Las conclusiones que se desprenden del análisis de los datos muestran que los resultados de las pruebas se inclinan a favor del nivel alto, de los estudiantes de las zonas urbanas y de los alumnos de la enseñanza privada.

Filomena Cintrón Serrano (1992) llevó a cabo una investigación en la Universidad de Puerto Rico con una muestra integrada por 120 alumnos, que se reparten en cantidades iguales en cuatro niveles escolares: tercero, sexto, noveno y duodécimo. Se plantea como objetivo principal averiguar la corroboración de la existencia de relación asociativa entre índices de riqueza léxica y curso escolar, y la relación

entre índices de riqueza léxica y categorías gramaticales. En la confección de los textos se adoptó el modo discursivo narrativo, cuyo análisis explicita que los índices de riqueza léxica favorecen a las niñas, al estrato social alto y que la progresión escolar determina los índices de riqueza léxica pero, puntualiza la investigadora, no disminuye el intervalo de aparición de palabras nocionales. En lo relativo a la mayor producción de unidades de los varones de acuerdo con las categorías nocionales, la investigación expresa que siguen el siguiente orden: sustantivo, verbo, adjetivo y adverbio; observa un aumento de vocabulario en los dos cursos superiores y el ascenso parejo del empleo de términos sinónimos según el alumno va pasando de curso. Estos datos validan aquellos trabajos sobre enseñanza del vocabulario que recomiendan elegir siempre, para los distintos niveles educativos, mayores cantidades de sustantivos y verbos que de adjetivos y adverbios y que en la enseñanza del español a extranjeros no se introduzcan ejercicios de sinonimia en los niveles iniciales sino en los avanzados.

En Madrid, en la Universidad de Alcalá, B. Andrés Pérez (1997) realizó la descripción del grado de riqueza léxica de una muestra de 60 alumnos de cuarto, sexto y octavo de EGB que se estratificó de acuerdo con las variables sexo, edad y nivel socioeconómico. De la medición de los textos se desprende que el grado escolar, como ya se puso de manifiesto en los trabajos de Haché de Yunén y Cintrón Serrano, es un factor determinante de la riqueza léxica de los alumnos; los textos de la variable femenina contienen un mayor grado de riqueza léxica; y, finalmente, el factor social influye, sobre todo, en los primeros grados educativos analizados.

La profesora de la Universidad de La Laguna Nelsi Torres González (2003a, 2003b) analiza la riqueza léxica de alumnos tinerfeños de cuarto de Primaria, segundo de Enseñanza Secundaria Obligatoria y segundo de Bachillerato. De las variables sociales escoge el curso, el tipo de centro, el género y el nivel sociocultural. Las variables lingüísticas objeto de estudio son la proporción de vocablos, el intervalo de las palabras nocionales, el índice de hápax (un aspecto que no ha sido estudiado por las investigaciones hispánicas precedentes) y los promedios de las categorías nocionales. El material analizado comprende 140 narraciones de tema libre, frente al resto de las investigaciones, en las cuales se fijó un tema concreto. Torres González detecta en el material de trabajo que los mayores índices de riqueza léxica corresponden a los centros privados, igual que en los resultados del Grupo de Echeverría (1992) y de Portela (1992), y a la variable femenina, corroborando así los hallazgos de la tesis de maestría de Cintrón Serrano (1992) y las conclusiones de Andrés Pérez (1997). Asimismo, Torres González comprueba que conforme asciende el nivel sociocultural de los estudiantes lo hacen los indicadores de riqueza léxica, como en estudios precedentes; además, advierte que la progresión escolar determina el incremento de adjetivos. Este dato es de gran interés con vistas a la planificación de las actividades para la enseñanza del vocabulario del español como lengua extranjera.

Los resultados asociados a la variable tipo de centro de las diversas pruebas nos hacen pensar que los profesores de los centros públicos debieran dedicar más tiempo a las tareas de enseñanza de vocabulario o encaminadas a transformar en vocabulario activo aquel que el alumno tiene disponible como pasivo, para lo cual es imprescindible que se invierta más tiempo en las tareas de redacción y en la corrección de textos.

También en la Universidad de Alcalá, en la década de los noventa, se llevó a cabo un estudio firmado por María Paloma García Rosas (1996). La nueva investigación se diferencia de las anteriores en que evalúa textos de extranjeros estudiantes de español, mientras que hasta ahora todos los trabajos empíricos citados describen la producción léxica de individuos cuya lengua materna es el español. La muestra incluye a 41 sujetos que confeccionan textos en tres modos discursivos: descriptivo, narrativo y argumentativo. Las variables sociales que García Rosas tiene en cuenta son el nivel de enseñanza (medio, avanzado, superior), el sexo y la lengua materna de los informantes. Los resultados manifiestan que el nivel de enseñanza es un factor discriminador, pues a mayor nivel de estudios le corresponde mayor riqueza léxica. Como en la investigación chilena, el tipo de discurso que ofrece mayor riqueza léxica es el narrativo, mientras que, contrariamente a los datos de las pruebas chilenas, el discurso con menos riqueza léxica fue el descriptivo. La edad y la lengua materna del individuo no guardan ninguna relación con los índices de riqueza léxica de los estudiantes de español como lengua extranjera.

Para las preguntas cómo enseñar el vocabulario a los estudiantes y cuántas actividades planear para que logren su dominio, ofrecen respuestas algunas investigaciones que han indagado estos aspectos de la enseñanza con muestras de alumnos nativos y extranjeros. Los tratados de Psicolingüística se hacen eco de esta preocupación por indagar qué factores podrían hacer más fácil la labor educativa. Así, Endel Tulving (cit. por Puente Ferreras 1998: 361) experimentó con memorización de listas de palabras desorganizadas. Pidió a un grupo de estudiantes universitarios que recordaran 16 palabras elegidas al azar en 16 sesiones, aunque presentándolas en cada prueba en un orden diferente. Con cada prueba mejoraba el recuerdo, pero averiguó que los alumnos tenían tendencia a recordar las palabras en los grupos que se repetían. Puente Ferreras (1998: 376) también señala que Gordon H. Bower fue uno de los primeros psicólogos en descubrir el poder de la organización en la mejora del recuerdo de las palabras. Bower en un estudio sobre la memoria dio a los participantes una lista de 112 palabras. La presentación de la misma a los estudiantes se hizo de dos maneras: a un grupo se le proveyó de listas en cuatro grupos con las palabras desorganizadas y al otro se le suministró la misma lista de palabras subdividida en paradigmas categoriales. Bower, en la evaluación de la memoria, encontró que el primer grupo sólo logró recordar el 19%, mientras que el segundo grupo adivinó un porcentaje del 65%. La explicación que atribuye al fenómeno es que las categorías funcionan como claves de recuperación de las palabras. Por eso se viene recomendando que, al estudiar el léxico, el alumno intente indagar las posibles conexiones semánticas de las palabras que se están intentando aprender y que se establezcan todo tipo de asociaciones posibles con otras palabras previamente conocidas y a ser posible también con material de la lengua materna, cuando se trata del aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera. En su tratado de psicología cognitiva, Puente Ferreras (1998: 360) prosigue comentando la investigación de George Mandler sobre la organización categorial de las palabras. Este psicólogo seleccionó aleatoriamente una lista de palabras y les propuso a los sujetos de la muestra que las agruparan en dos, tres, cuatro, cinco, seis o siete categorías. Hechas las clasificaciones, los participantes tenían que memorizar las palabras. El

poder evocativo de las mismas estuvo asociado a la cantidad de categorías fijadas, de modo que los que establecieron siete categorías recordaron un promedio superior que los que delimitaron tan solo dos categorías. Estos datos avalan el poder de la organización en la memoria, aunque el autor concluye que si se sobrepasa el número de siete, el recuerdo comienza a deteriorarse debido a la escasez de tiempo de que disponían los informantes durante la prueba. Las recomendaciones inferidas de los descubrimientos de los investigadores están implícitas en la elaboración de la gran mayoría de manuales de enseñanza del léxico para extranjeros, que seleccionan y organizan el vocabulario ateniéndose a situaciones comunicativas o áreas temáticas. Por ejemplo, vocabulario relativo a la alimentación, a la vivienda, etc.

Los teóricos del modelo de niveles de procesamiento (Craik y Lockhart 1972) opinan que cuando el lector ve una palabra escrita pone en marcha fases o niveles de procesamiento: primero se fija en las características visuales, luego en la estructura fonológica y, por último, en el significado. Piensan que la persistencia en la memoria de una unidad depende de la profundidad de análisis. El nivel superficial es automático, mientras que el nivel semántico requiere más atención y recursos cognitivos, lo que explica que los aprendizajes que no requieren esfuerzo tienden a olvidarse más fácilmente que aquellos que exigen más tiempo y procesamiento. Las estrategias de repaso para mantener la información en la memoria pueden ser de repaso de mantenimiento, que consiste en repetición mecánica, y de repaso elaborador, fundamentalmente un estudio por comprensión. Este último repaso trabaja con asociación. En el primer modelo, el procesamiento es superficial, y, en el segundo, la profundidad de procesamiento es mayor. Según los autores ya señalados al comienzo del párrafo, la actividad que el aprendiz lleve a cabo va a determinar la memorización. Defienden la incidencia a favor del aprendizaje del tiempo de elaboración y profundidad de procesamiento. Al respecto, Puente Ferreras insiste (1998: 296) en que el aprendizaje es fruto de la práctica: la dosificada facilita más la asimilación y la elaboración que la práctica masiva.

Hace ya varias décadas, B.J. Underwood y R.W. Schulz (1960) plantearon que la enseñanza del vocabulario requiere la repetición de ejercicios, pues no basta con que el alumno trabaje el aprendizaje de una palabra con un solo ejercicio para que esta se mantenga en la memoria; todo lo contrario, será necesario que se practiquen entre 10 y 20 ejercicios para que la domine. Trabajos más cercanos en el tiempo se han preocupado de indagar experimentalmente si hay tipos de actividades que puedan ser más eficaces que otros y si en verdad el número de ellas que ha de realizarse debe reflejar las estimaciones de Underwood y Schulz.

Para determinar cuál sería el método más recomendable para la enseñanza del vocabulario desconocido, tres norteamericanos, Coomber, Ramstad y Sheets (1986), proyectaron un trabajo empírico con un glosario de diez verbos ingleses que habría de aprender una muestra de 134 universitarios de primer año de lengua inglesa, que se distribuyeron en tres grupos según el método. La elaboración del proyecto partió de la creencia de que cuanto más lento fuera el procesamiento de una palabra más se aseguraría su permanencia en la memoria. Para tener la certeza de que las palabras fueran totalmente desconocidas para los participantes y obtener resultados totalmente objetivos se decidió inventar sus formas externas, siguiendo

unos patrones preestablecidos del mismo número de sílabas y letras y se le adjudicó a cada forma verbal un significado tomado del diccionario de modo fortuito. Los métodos que emplearon para la experimentación fueron tres: método de definiciones, método de ejemplos y método de redacción de oraciones. Los dos métodos primeros son de selección múltiple, por lo que el alumno ha de identificar la opción correcta entre cuatro posibles. El método de definiciones ofrece junto a la palabra estímulo varias definiciones que se toman del pequeño glosario previamente elaborado y el método de ejemplos presenta junto a la palabra estímulo frases para reconocer el paralelo semántico de la palabra que se está trabajando. El tercer método plantea una pregunta a la que el universitario debía responder con la redacción de una frase que contuviera la palabra en cuestión. Cuando se dio por finalizada la investigación pudo observarse que el orden de eficacia de los métodos fue el siguiente: redacción de oraciones, definiciones y ejemplos. Ello indujo a los responsables de la investigación a pensar que de los tres métodos, el de redacción de oraciones era el más elaborado y de ahí que los resultados certifiquen las hipótesis sobre las que se montó la investigación y, a la vez, la teoría de los niveles de procesamiento, que defienden, según se ha dicho, Kraik y Lockhart.

Una vez que cada participante hubo finalizado el entrenamiento con el método adjudicado a su grupo, habría de ser evaluado en una segunda tanda con tres pruebas que consistían en hacer los ejercicios de cada método. Estas prácticas eran iguales para todos los grupos. En la fase de post-entrenamiento, los estudiantes que practicaron con el método de redacción de oraciones obtuvieron los mejores resultados y los de ejemplos, mejores que los de definiciones. A la vista de estos resultados, los investigadores coligen que el método consistente en la redacción de oraciones favorece un aprendizaje sólido y duradero de las palabras. Sin embargo, los resultados que se desprenden del método de definiciones, que fueron a base de sinónimos, muestran la debilidad del aprendizaje del vocabulario con tareas de sinónimos.

El trabajo de los tres norteamericanos inspiró la tesis de Gloria Matanzo Vicens en Puerto Rico (1991), quien se propone averiguar qué método facilita el aprendizaje del léxico y conocer cuál es el número de exposiciones que son necesarias por método para aprender el vocabulario y la categoría gramatical de las palabras: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. Añade el análisis de covariación, que le permite la observación del comportamiento de las variables sexo, procedencia escolar preuniversitaria y nivel sociocultural. La muestra, 68 universitarios, quedó constituida por los alumnos matriculados en tres grupos del curso básico de español de la Universidad del Sagrado Corazón durante el segundo semestre del año académico 1989-1990. Los resultados referidos a la efectividad de los métodos no son sorprendentes, pues corroboran los de la investigación precedente: el método de redacción de oraciones fue el más eficaz, seguido del de definiciones y ejemplos. El promedio de exposiciones que necesitaron los alumnos de la muestra para aprender el vocabulario nuevo fue de 10.4, información empírica que avala que, en efecto, el aprendizaje del vocabulario requiere de ejercicios para depositarse en la memoria a largo plazo. Las variables sociales no cuentan para el aprendizaje. Años después G. Matanzo (1999) prueba a repetir la misma investigación con el mismo diseño y procedimiento que elaboró en 1991. Esta vez eligió para su muestra a

alumnos del último curso universitario e introdujo un nuevo propósito: comparar los resultados de esta segunda investigación con los de la primera. Los resultados obtenidos confirman los de 1991: el método de redactar oraciones como respuesta a una pregunta sigue siendo el más efectivo y el menos, el de ejemplos; cuesta menos aprender las categorías nominales que las verbales y los factores sociales no desempeñan una función determinante en el aprendizaje. Al comparar los resultados de los dos análisis aplicados a muestras universitarias, G. Matanzo obtiene los mismos resultados. Las variaciones que descubre afectan a las cantidades medias, que son insignificantes.

En Las Palmas de Gran Canaria (Reyes Díaz 1999, 2000), siguiendo el postulado de que para asegurar la objetividad de los resultados y desechar aquellos datos que puedan ser casuales o circunstanciales se debe repetir un mismo experimento varias veces con la misma metodología, se aplicaron las pruebas y el procedimiento que ideó Matanzo. Así la autora considera las mismas variables lingüísticas: la adquisición del léxico con los tres métodos de enseñanza (definiciones, oraciones y ejemplos), la adquisición de las cuatro categorías lexemáticas y el promedio de exposiciones necesarias para memorizar una palabra. También tiene en cuenta las variables sociales sexo y nivel sociocultural, pero no la variable procedencia escolar del alumno, dado que no había planeado el trabajo con estudiantes universitarios, como sí lo hicieron las investigaciones antecedentes. Esta variable fue sustituida por la variable curso escolar, que comprendió séptimo de EGB, primero de BUP y COU. Concluida la tabulación de los datos del material recopilado, los resultados son similares a los del estudio modelo: el método de oraciones facilita la incorporación léxica a la competencia, luego, hay que aceptar que para la enseñanza del léxico materno conviene utilizar este método; la categoría que exige menos exposiciones es la sustantiva, debido probablemente a su concreción semántica, y la que requiere más repeticiones es la verbal, categoría que tiene una naturaleza más abstracta. Estos datos tienen utilidad para el profesor que desea un mayor rendimiento con menos inversión temporal. Tampoco en este estudio la clase social está relacionada con la adquisición léxica; sin embargo, los resultados de la variable sexo, que difieren de los que se desprenden de la investigación puertorriqueña, muestran que las mujeres aprendieron antes los vocablos que los varones. Los resultados de la variable curso indicaron que los participantes de COU necesitaron menos exposiciones (4.8) que los alumnos de séptimo de EGB (9.6) y primero de BUP (9.8).

Años más tarde, en la Universidad de Alcalá (Benítez Pérez 2003), se puso en marcha una investigación que pretendía conocer la metodología más adecuada para aprender el léxico del español como lengua extranjera. Se tenía la intención de recoger información que orientara la creación de materiales y manuales didácticos. El punto más sobresaliente de esta observación fue que el método de definiciones, con una media de 3.4 exposiciones, resulta el más idóneo para este fin, el que le sigue el de ejemplos, con una media de 3.42, y el menos, el de redacción de oraciones, con 5.5.

Alicia San Mateo Valdehíta (2005) en un trabajo bastante reciente sobre una muestra de estudiantes extranjeros del español aporta otros elementos que pueden ayudar al profesor que se dedica a la enseñanza del español como lengua extranjera. Este experimento sitúa el método de definiciones como el más rentable (3.9),

seguido de los métodos de redacción de oraciones (4.9) y selección de ejemplos (4.943). En cuanto a la adquisición de las categorías gramaticales, el resultado imprevisto corresponde al adverbio al ser la clase que menos exposiciones necesita. San Mateo cree probable que las cantidades más reducidas de los resultados de las investigaciones que trabajan con extranjeros sean consecuencia de los hábitos de estudio de los alumnos. Las variables sociales (sexo, procedencia social y tipo de enseñanza) quedan neutralizadas. Finalmente, concluye que no existe una relación directa entre el tiempo que se dedica al estudio de la lengua y la rapidez con la que se adquiere el nuevo vocabulario.

Hasta aquí hemos expuesto una serie de trabajos empíricos cuyo objetivo común ha sido la obtención de información objetiva con orientación aplicada a la enseñanza-aprendizaje del léxico a estudiantes nativos y extranjeros. De tales tesis queremos resaltar las siguientes conclusiones:

1. Cuando se haga la programación de las actividades, el profesor ha de recordar que, para aprender una palabra desconocida, el alumno nativo o extranjero necesita varias presentaciones y el número de estas ha de ser superior, en comparación con las categorías nominales, para la clase verbal.
2. La elección de las proporciones del vocabulario debe hacerse de acuerdo con las exigencias discursivas, que demandan mayor proporción de sustantivos y verbos, y menos de adjetivos y adverbios.
3. El aprendizaje requiere un repaso elaborador y prácticas dosificadas. Ello presupone el empleo de estrategias asociativas variadas, como, si nos atenemos a las actividades propuestas por los manuales en circulación, de hecho se viene haciendo en la enseñanza del español como segunda lengua.
4. La selección del vocabulario dependerá del tema del discurso y de la situación comunicativa.
5. El discurso narrativo parece el más idóneo para la enseñanza del vocabulario, porque pone al alumno en contacto con una extensión mayor de vocablos.
6. El contexto lingüístico y extralingüístico facilita la comprensión y la memorización de las voces desconocidas. Si el método de redacción de frases se ha revelado como el más económico para la incorporación de unidades léxicas a la competencia de los estudiantes, también será rentable para la transformación del léxico pasivo en activo, que es otro de los cometidos de la enseñanza de la lengua materna.
7. Las escuelas públicas deben ampliar el tiempo dedicado a las tareas de la enseñanza del léxico de la lengua materna para paliar las deficiencias, que según las pruebas de riqueza léxica expuestas, están asociadas a la clase social del estudiante y al tipo de centro.
8. Hay una conciencia generalizada de que la enseñanza del vocabulario es fundamental en la enseñanza del español para extranjeros (Benítez Pérez 2003: 54), y, sin embargo, la docencia de este aspecto de la lengua en la enseñanza a nativos recibe una consideración algo superflua que debe desterrarse.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉS PÉREZ, B. (1997): *Riqueza léxica en textos escritos de tres niveles de EGB,* Memoria de Licenciatura, Alcalá, Universidad de Alcalá.

ÁVILA, R. (1986): «Léxico infantil de México: palabras, tipos y vocablos», en *Actas del II Congreso Internacional sobre el «Español de América»*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 510-517.

BENÍTEZ PÉREZ, P. (2003): «Consideraciones en torno a la enseñanza del vocabulario», en *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, Ed. F. Moreno Fernández et ál., Madrid, Arco/Libros, pp. 145-156.

BENÍTEZ PÉREZ, P., M.A. ANDIÓN HERRERO y M.C. FERNÁNDEZ LÓPEZ (1996): «El aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera. Proyecto de investigación», en *La enseñanza del léxico español como lengua materna. Homenaje a Antón e Inge Bemmerlein*, ed. C. Segoviano, Madrid, Iberoamericana, pp. 140-149.

CINTRÓN SERRANO, F. (1992): *Índices de riqueza léxica en escolares de Barranquitas*, Tesis de Maestría, Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico.

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

ECHEVERRÍA, M.S., A. VALENCIA et álii (1992): «Evaluación de la riqueza léxica en estudiantes de último año de enseñanza media», *Estudios Filológicos* 27: 59-71.

GARCÍA ROSAS, M. (1996): *Riqueza léxica en textos de estudiantes de español como lengua extranjera,* Memoria de máster, Alcalá, Universidad de Alcalá.

HACHÉ DE YUNÉN, A.M. (1991): «Aportes de las pruebas de riqueza léxica a la enseñanza de la lengua materna», en *La enseñanza del español como lengua materna,* ed. H. López Morales, Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, pp. 49-90.

HAM CHANDE, R. (1979): «Del 1 al 100 en lexicografía», en *Investigaciones lingüísticas en lexicografía.* México, El Colegio de México. 41-83.

LÓPEZ MORALES, H. (1984): *Enseñanza de la lengua materna,* Madrid, Playor.

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

—— (1996): «Incorporación de léxico materno a la competencia lingüística de universitarios puertorriqueños», *REALE* 6: 69-80.

—— (1999): «Incorporación léxica y metodología de enseñanza», en *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina,* Las Palmas de Gran Canaria, ULPGC, pp. 1.623-1.627.

PORTELA, C. (1992): *Índices de riqueza léxica en estudiantes del primer año universitario,* Tesis de maestría en Lingüística, Santiago de los Caballeros, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

PUENTE FERRERAS, A. (1998): *Cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos,* Madrid, Pirámide.

REYES DÍAZ, M.J. (1999): «Incidencia de la variable 'curso' en el aprendizaje léxico», en *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina,* Las Palmas de Gran Canaria, ULPGC, pp. 1.675-1.681.

REYES DÍAZ, M.J. (2000): *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico*, Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la ULPGC.

Reyes Díaz, M.J. (2000): «En torno a estudios de cuantificación léxica», en *Homenaje a Alfonso Armas Ayala*, Las Palmas de Gran Canaria, Ediciones del Cabildo de Gran Canaria, pp. 473-491.

San Mateo Valdehíta, A. (2005): *Aprendizaje de léxico español como lengua extranjera. Investigación sobre tres métodos,* Revista redELE, Biblioteca Virtual.

Torres González, A.N. (1999): «Incidencia de las variables sociales en los índices producción léxica de estudiantes del último curso de la enseñanza no universitaria», en *Contribuciones al estudio de la Lingüística Aplicada,* J. de las Cuevas y D. Fasla, Castellón, Asociación Española de Lingüística Aplicada, pp. 393-401.

—— (2003a): «Riqueza léxica en textos narrativos escritos por estudiantes de Tenerife», en *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales,* ed. F. Moreno Fernández et ál., Madrid, Arco/Libros, pp. 435-449.

—— (2003b): «La producción léxica de estudiantes no universitarios de Tenerife», en C. Díaz Alayón, M. Morera y G. Ortega (eds.) *Estudios sobre el español de Canarias. Actas del I Congreso Internacional sobre Español de Canarias,* Islas Canarias, Academia Canaria de la Lengua, pp. 989-1.009.

Torres González, A.N. y M.J. Reyes Díaz (1996): «Competencia de las categorías nocionales en los estudiantes de último curso de la enseñanza no universitaria», *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna* 15: 221-229.

Underwood, B.J. y R.W. Schulz (1960): *Meaningfulness and verbal learning,* Chicago, Lippincott.