

INTERACCIÓN DE FACTORES SOCIALES Y DE ADSCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA EN EL LÉXICO DISPONIBLE DE UNA COMUNIDAD ESCOLAR ESPAÑOLA *

JOSÉ LUIS BLAS ARROYO Y MANUELA CASANOVA
Universitat Jaume I

En el marco de una investigación sobre disponibilidad léxica en escolares preuniversitarios y a partir de una muestra de 246 alumnos de la provincia de Castellón (España), el presente estudio se detiene en el análisis de la eventual influencia ejercida por factores de adscripción lingüística, como la lengua materna y dominante de los hablantes en esta región bilingüe española, así como la posible interacción con otros factores sociales relevantes. Los resultados generales del análisis confirman los dos extremos, de manera que, en primer lugar, los alumnos castellanohablantes muestran en términos globales un léxico disponible más amplio y variado que sus compañeros valencianohablantes. Pese a ello, algunos parámetros sociales complementarios trastocan tales diferencias de partida en algunas intersecciones y, además, lo hacen en dos direcciones divergentes: o bien ensanchando las generales entre castellanohablantes y valencianohablantes, o bien, por el contrario, neutralizándolas. Asimismo es interesante observar que, en ocasiones, un mismo factor (v. gr., el sexo) puede actuar en ambos sentidos en distintos subgrupos sociales.

I. INTRODUCCIÓN

El objeto del presente trabajo es analizar la interacción entre diversos factores no estructurales en el léxico disponible de una comunidad bilingüe española. La base del estudio reside en un análisis sobre disponibilidad léxica en jóvenes castellonenses del nivel preuniversitario, que en la actualidad llevan a cabo los autores de estas líneas.

* El presente estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio, financiado parcialmente por la Fundació Caixa-Castelló-Universitat Jaume I con cargo al Proyecto P1B98-13. Los autores quieren expresar su agradecimiento a esta institución por la ayuda prestada, así como, en otro nivel, a los profesores de secundaria de la asignatura "Lengua Española" de la provincia de Castellón, que han permitido la realización de encuestas a sus alumnos de COU (Curso de Orientación Universitaria).

Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: José Luis Blas Arroyo <blas@fil.uji.es> o Manuela Casanova Ávalos <avalos@fil.uji.es> Universidad Jaume I, Departamento de Filología Inglesa y Románica. Campus de Riu Sec s/n, 12071 Castellón (España).

En un estudio anterior otorgábamos especial interés a la hipotética influencia que podría ejercer un factor como la lengua materna, una variable de adscripción lingüística que, en una comunidad de habla bilingüe como la castellanense, parecía relevante de antemano a la hora de configurar los vocabularios correspondientes a los diferentes grupos. Esta hipótesis fue refrendada en lo esencial por los datos de la investigación empírica, lo que entonces nos llevó a pensar que la lengua materna ejercía, efectivamente, una leve, pero significativa, influencia sobre ciertos valores, principalmente la cantidad y congruencia de los léxicos disponibles. Pese a ello, la complejidad de los resultados obtenidos nos llevó a profundizar en su estudio, con el fin de comprobar si la influencia de la lengua materna es un factor realmente independiente en el seno de la comunidad de habla o, por el contrario, puede perder parte de su poder explicativo tras la correlación con otros factores sociales. Como es sabido, en el análisis sociolingüístico existe el peligro de dejar inadvertidos fenómenos de interacción o dependencia entre factores diferentes si éstos se consideran aisladamente cada vez (Poplack y Turpin 1999). Se dice que dos factores interaccionan cuando se aprecia que ciertos subgrupos se comportan de forma divergente. Por su parte, la dependencia se produce cuando una variable aparentemente significativa en la práctica está vinculada a otro factor, que es el que realmente explica la variabilidad (Sankoff 1988: 986).

En las páginas que siguen mostraremos cómo algunos de estos fenómenos se producen justamente en nuestro caso, y si bien no invalidan la conclusión general acerca de la influencia de la lengua materna anteriormente reseñada, ofrecen una visión más rigurosa sobre su verdadero alcance. Asimismo, comprobaremos cómo el peso explicativo de estos factores adicionales puede actuar en sentidos opuestos, ya sea reforzando las diferencias entre los subgrupos correspondientes, ya sea, por el contrario, neutralizándolas.

2. ANTECEDENTES

Tras los primeros trabajos sobre disponibilidad léxica a mediados de los años cincuenta (Michéa 1953), los especialistas conciben ésta como "el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada" (López Morales 1995-96: 245). En consecuencia, el léxico disponible es aquel que tienen a su disposición los hablantes cuando la conversación gira en torno a ciertos temas o centros de interés. Además de su importancia intrínseca, el vocabulario disponible ofrece, junto al básico, la medida del léxico fundamental de una lengua en una comunidad de habla determinada.

López Morales (1999) ha destacado las numerosas aplicaciones de este ámbito de investigación léxica, desde la elaboración de materiales para la enseñanza de la lengua (Benítez 1994, Benítez y Zebrowski 1993, Mateo 1994, García Marcos y Mateo 1999, Carcedo 1998a, 1999) hasta la psicolingüística, donde la disponibilidad léxica aparece como un instrumento necesario para analizar la estructura del lexicón mental (López Chávez 1994, Aitchison 1987, Echeverría 1991, Cañizal Arévalo 1991). Sin olvidar otros intereses epistemológicos, como las comparaciones

interdialectales, siempre relevantes para conocer mejor las variedades de una lengua (López Chávez 1992, 1995, Alba 1998, Samper 1998), la etnolingüística (Michéa 1950, Mackey 1971, Carcedo 1999) o el estudio de las correlaciones entre el vocabulario disponible y ciertos factores de orden sociológico, que interesan sobre todo a la sociolingüística (Gougenheim et al. 1964, Butrón 1989, López Morales 1973, 1979, Ortiz 1990, Echeverría 1991, Etxebarria 1996). Como advierte López Morales (1995-96), uno de los primeros en poner en marcha análisis sociolingüísticos sobre el léxico disponible, éste aparece como

un instrumento que [...] permite establecer estratificaciones de comunidades de habla. Somete a análisis de covariación a la disponibilidad con los factores sociales que le interesa manejar y determina la caracterización léxica de los sociolectos que integran la comunidad (p. 252).

Y éste es, justamente, el marco teórico en el que se inscribe la presente investigación.

En la última década, el estudio de la disponibilidad léxica ha crecido considerablemente en España. En la actualidad, se encuentra en marcha un ambicioso proyecto, dirigido por Humberto López Morales, para estudiar el léxico disponible entre los estudiantes preuniversitarios españoles, continuando así una línea de investigación iniciada en América en la década de los 70. Para este fin, se han creado diversos equipos de investigadores que vienen recogiendo muestras de léxico disponible en lugares muy distintos de la geografía española, como Madrid, Bilbao, Zamora, Salamanca, Las Palmas de Gran Canaria, Almería, Huelva, Cádiz, Ceuta, Valencia, Alicante y Castellón, provincia esta última de cuyo estudio se ocupan los autores del presente trabajo.

3. ALGUNAS NOTAS SOBRE EL ENTORNO SOCIOLINGÜÍSTICO DE LA COMUNIDAD

Como han puesto de manifiesto diferentes fuentes de información estadística a partir de los años 80¹, la provincia de Castellón aparece a la cabeza en todos los niveles de conocimiento y uso de la lengua autóctona en la Comunidad Valenciana. Aunque con algunas diferencias de grado entre la capital y el resto de la provincia² –mayor proporción de valencianohablantes en las poblaciones de esta última–

¹ Es el caso de las cifras oficiales que sobre competencia y uso de las lenguas ofrecen los Padrones (1986) y Censos de Población (1991), o las llamadas "Enquestes generals sobre coneixement y ús del valencià" (1992, 1995), elaboradas por la Consejería de Educación y Cultura de la Generalitat Valenciana. Asimismo, a esta nómina se han venido a sumar en la última década dos encuestas sobre opiniones y actitudes hacia las lenguas en las comunidades autónomas –entre ellas la valenciana– a cargo de un equipo del CIS, dirigido por Miquel Siguan (1994, 1998).

² No consideramos en este estudio el caso de las comarcas del interior de la provincia, las cuales son exclusivamente castellanohablantes por razones históricas, que se remontan al tiempo de la Reconquista, ya que fueron repobladas por aragoneses y no por catalanes, como ocurrió en la franja costera, actualmente bilingüe.

lo cierto es que un alto porcentaje de la población castellanense tiene una competencia elevada en las dos lenguas de la comunidad, el valenciano³ y el castellano o español.

En el sistema educativo valenciano, y a diferencia de otras comunidades históricas españolas, como es el caso del País Vasco o Cataluña, en las que el modelo de inmersión lingüística se ha impuesto parcial –el caso vasco– o totalmente –el caso catalán– en los niveles de la educación obligatoria, el currículum académico de los alumnos se realiza todavía mayoritariamente en castellano, aunque especialmente en el nivel de la secundaria. Sin embargo, es también Castellón la provincia donde los programas de enseñanza bilingüe, en los que el valenciano tiene una presencia dominante como lengua de instrucción, han tenido una mejor acogida⁴. Con todo, el mayor o menor empleo de la lengua autóctona en el ámbito escolar difiere considerablemente entre unos contextos y otros. Así, es mucho más frecuente en la escuela pública que en la escuela privada por parte de profesores y alumnos, y en el caso de la primera, se advierten, asimismo, algunas diferencias entre la capital y la provincia, con un mayor uso del valenciano como lengua vehicular en el segundo caso. Por otro lado, el empleo de una u otra lengua está relacionado muchas veces con el origen etnolingüístico de los profesores, de manera que entre los docentes autóctonos la práctica es más frecuente, mientras que los llegados de fuera, incluso a veces de otras provincias de la Comunidad menos valencianohablantes (el caso de Valencia, pero sobre todo Alicante), suelen elegir preferentemente el castellano (para una revisión más exhaustiva sobre este tema de las lenguas en el sistema educativo valenciano, véase nuestro trabajo, Blas Arroyo 2002).

4. METODOLOGÍA

En la Tabla 1 aparece la distribución de la muestra a partir de las variables sociológicas consideradas en la investigación. Los 246 informantes se reparten inicialmente en tres grupos, correspondientes a:

a) alumnos de lengua materna⁵ española (Castellano) (104);

³ En lo que sigue nos referiremos a la lengua autóctona de esta comunidad con el nombre de *valenciano*, variedad dialectal de la lengua catalana hablada en los límites de la actual Comunidad Autónoma, aunque por razones históricas, como hemos visto, no en todos sus territorios. Por ello, cuando en el desarrollo de las páginas siguientes aludamos al valenciano como lengua materna de los individuos, lo haremos en el sentido reseñado, sin concesiones, por supuesto, a la pretensión científica que lleva a algunos sectores sociales y políticos a considerar el valenciano como una lengua genética e históricamente independiente del catalán. Con todo, el uso exclusivo del término *valenciano* se justifica no solo por razones puramente estructurales, sino también –y quizá, sobre todo– por la especial conciencia lingüística de sus hablantes, que ven su lengua suficientemente diferenciada desde el punto de vista sociolingüístico de la de sus vecinos catalanes.

⁴ Así, los datos de la Consejería de Educación correspondientes al curso 1995-96 cifraban en un 23,3% el porcentaje de alumnos de educación primaria e infantil que recibían programas de enseñanza en valenciano, dato que contrasta con el 12,8% de la provincia de Valencia, o el 9,5% de Alicante.

⁵ En el presente estudio, entendemos por materna la lengua dominante de los alumnos en sus primeros años de vida. En la mayoría de los casos esta lengua ha seguido siendo con el paso del tiempo la lengua principal de

- b) alumnos con el valenciano como lengua materna (Valenciano) (106);
 c) alumnos procedentes de matrimonios mixtos, cuya lengua dominante en los primeros años de vida fue indistintamente tanto el castellano como el valenciano (Ambas) (36).

La Tabla 1 ofrece también las cifras que corresponden a la tabulación de los datos muestrales entre la variable lengua materna y las otras tres que serán consideradas en el estudio, a saber:

- a) sexo (Hombre/Mujer);
 b) lugar de residencia (Castellón capital/Provincia);
 c) nivel sociocultural familiar, considerado a partir de los índices de instrucción alcanzados por los padres de los alumnos (Primarios Incompletos, Elementales, Secundarios, Universitarios o Superiores).

Antes de proceder al análisis de los datos, conviene subrayar la existencia de diferencias muestrales considerables entre algunos de estos grupos, lo que podría introducir alguna distorsión en la interpretación de los datos empíricos. Obsérvese, a este respecto, cómo mientras que la proporción de valencianohablantes y castellano hablantes exclusivos es prácticamente idéntica en el conjunto de la muestra (106 vs. 104), la representación del grupo mixto es mucho más reducida (36). Ello es todavía más evidente tras el cruce entre este factor y el resto de los factores. A la vista de estos desequilibrios muestrales, y puesto que el objeto fundamental de la investigación reside en evaluar el hipotético contraste entre los grupos de lengua materna más extremos, solo atenderemos los resultados correspondientes a los grupos Valencianohablante y Castellano hablante exclusivos⁶.

Tabla 1. Distribución de la muestra

L. MATERNA	SEXO		LUGAR DE RESIDENCIA		NIVEL DE INSTRUCCIÓN				TOTAL
	M	F	CS	PR	Primar.	Elemen.	Sec.	Sup.	
VALENCIANO	40	66	40	66	46	32	11	17	106
CASTELLANO	37	67	75	29	24	25	28	27	104
AMBAS	16	20	18	18	9	15	7	5	36
TOTAL	93	153	133	113	79	72	46	49	246

los informantes, como se desprende de las respuestas al cuestionario sociológico que se repartió a éstos junto a la prueba de disponibilidad. Inicialmente nos encontramos con algunos casos aislados de cambio de lengua dominante a la altura de los 17 ó 18 años de vida del alumno, con respecto a la lengua materna inicial. Éstos fueron desechados del estudio final para evitar que pudieran interferir en la interpretación de los datos.

⁶ Para una revisión de los datos correspondientes al grupo mixto, véanse nuestros anteriores trabajos (Blas Arroyo y Casanova 2000, 2001).

Para la obtención de los datos, y siguiendo una metodología habitual en los estudios sobre este tema (Carcedo 1998b), entregamos a cada alumno un cuestionario que contenía 17 centros de interés, entendiendo por éstos los diferentes contextos comunicativos que sirven como estímulo para la obtención del correspondiente léxico disponible. El objetivo era que, en el plazo de dos minutos, el alumno escribiera todas aquellas palabras –sin limitación de número– que considerase pertinentes dentro de cada centro de interés. Para la presente investigación hemos analizado los datos correspondientes a los siguientes centros: (01) *Partes del cuerpo*, (02) *Ropa*, (03) *Partes de la casa (sin los muebles)*, (04) *Muebles de la casa*, (05) *Alimentos (comidas y bebidas)*, (06) *Objetos situados encima de la mesa para comer*, (12) *Medios de transporte*, (16) *Profesiones*.

Señalemos, por último, que el análisis comparativo se realiza a partir de diversas medidas relacionadas con la disponibilidad léxica, que han sido utilizadas en los últimos años en otras investigaciones de naturaleza similar (Lorán y López Morales 1983, Butrón 1991, López Chávez y Strassburger 1987, Echeverría 1991, López Morales 1995–96) y cuyo contenido describimos al hilo de la propia interpretación de los datos empíricos⁷.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

5.1. Resultados generales: la influencia de la lengua materna

Como señalábamos anteriormente, un estudio previo permitió comprobar cómo la lengua materna de los individuos ejercía cierta influencia en determinados parámetros de la disponibilidad léxica de los jóvenes del nivel preuniversitario. Entonces escribíamos:

la variable lengua materna, muestra una incidencia leve, pero significativa, en algunos índices de disponibilidad léxica analizados, si bien en otros estas diferencias se neutralizan considerablemente hasta desaparecer (Blas Arroyo y Casanova 2000. En prensa.).

Las mayores divergencias se apreciaban en los parámetros que evaluaban los aspectos más cuantitativos de la disponibilidad léxica, esto es, la magnitud de los vocabularios correspondientes, como el *número de palabras totales* o los *promedios* correspondientes (tanto *globales por informante* como *por centros de interés*). Los datos de la Tabla 2 muestran cómo los alumnos que tienen el castellano como lengua materna superan a sus compañeros valencianohablantes, lo que se deduce de la mayor cantidad de respuestas en el conjunto de la prueba, así como en cada uno de los centros de interés. Complementariamente se advertía, también a través de los

⁷ Las cifras correspondientes a los diferentes subgrupos dentro de cada cruce de variables sociológicas han sido sometidas a un test de significación estadística. En el presente caso se trata de la prueba *-T* para la comparación de medias entre muestras relacionadas. Estos cálculos, así como todos los demás, pueden verse en el apéndice estadístico.

índices de *cohesión léxica*, una mayor congruencia de los léxicos disponibles entre los castellanohablantes. Todas estas diferencias resultaban significativas estadísticamente.

Tabla 2. Valores de la disponibilidad léxica por grupos de lengua materna

VALENCIANO (106)					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD ⁸
01 CUERPO	2.653	201	25,02	0,124	13,19
02 ROPA	2.325	188	21,93	0,116	12,36
03 PARTES CASA	1.630	176	15,37	0,087	9,26
04 MUEBLES	1.492	188	14,07	0,074	7,93
05 ALIMENTOS	2.777	407	26,19	0,064	6,82
06 MESA	1.562	235	14,73	0,062	6,64
12 TRANSPORTE	1.960	204	18,49	0,090	9,60
16 PROFESIONES	2.450	450	23,11	0,051	5,44
SUBTOTAL	16.850	2.049	158,9	0,077	8,22
CASTELLANO (104)					
01 CUERPO	2.857	213	27,47	0,128	13,41
02 ROPA	2.564	199	24,65	0,123	12,88
03 PARTES CASA	1.704	164	16,38	0,099	10,39
04 MUEBLES	1.562	183	15,01	0,082	8,53
05 ALIMENTOS	2.941	425	28,27	0,066	6,92
06 MESA	1.694	226	16,28	0,072	7,49
12 TRANSPORTE	1.960	181	18,84	0,104	10,82
16 PROFESIONES	2.520	477	24,23	0,050	5,28
SUBTOTAL	17.802	2.068	171,1	0,082	8,60
PRUEBA T (P.)	,004	,706	,001	,006	,0015

Ahora bien, un vocabulario más amplio no se corresponde siempre con un léxico más variado. Como mostraban los datos de aquel estudio preliminar, los valenciano-hablantes como grupo alcanzan unos niveles de variabilidad léxica muy similares a los de sus compañeros castellano-hablantes. A partir del análisis de otros índices complementarios, como el *número de vocablos* o los valores de la *densidad léxica*,

⁸ Por *vocablo* entendemos cada una de las palabras diferentes obtenidas tras el recuento de un centro de interés determinado, lo que permite alcanzar el valor conocido como *Número de palabras diferentes* (NPD). Por su parte, la sigla XR remite a los promedios generales o por cada centro de interés; IC (*índice de cohesión*) ofrece la medida de cohesión de los vocabularios disponibles, es decir, su carácter más o menos abierto o compacto (Echeverría 1991: 62). Su cálculo se obtiene tras la división entre el promedio de respuestas (XR) y el número de vocablos diferentes (NPD) en cada centro. Por último, la medida de la *densidad léxica* (DD) se logra tras dividir el número total de palabras en cada centro de interés por la cantidad de vocablos diferentes (NPD) (López Morales 1995-96).

pudimos comprobar cómo las diferencias entre castellanohablantes y valencianohablantes se diluían ahora considerablemente.

En los párrafos siguientes analizaremos si estos datos se mantienen en lo esencial cuando el factor de la lengua materna es considerado al mismo tiempo que otras variables no estructurales o si, por el contrario, difieren en algún sentido.

5.2. Análisis de la correlación entre lengua materna y sexo

El primer resultado destacable del cruce de los factores lengua materna y sexo es que tanto en el grupo de chicas como en el de chicos, los castellanohablantes superan a los correspondientes valencianohablantes en número de *palabras*⁹, ya sea en la cifra total, ya se trate de los promedios por centro de interés y por informante (véase Tabla 3 en Apéndice Estadístico). Las diferencias referidas a este último parámetro pueden apreciarse claramente en el siguiente gráfico.

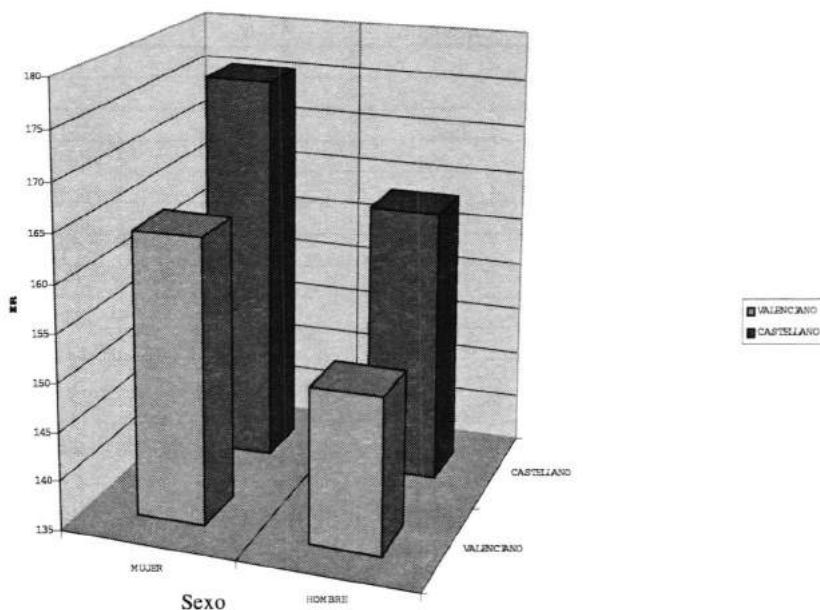


Gráfico 1. Promedios globales de vocabulario disponible en cada centro de interés tras el cruce entre las variables *sexo* y *lengua materna*

⁹ Por palabras entendemos aquí no solo los lexemas aislados, sino también las respuestas en forma de lexías complejas o combinación de lexemas que sirven para designar determinados referentes. Por ejemplo, en el centro *Muebles* hemos considerado como palabras o respuestas diferentes el sustantivo *mesa* o el sintagma *mesita de noche*.

El gráfico no informa sobre el hecho de que las mayores diferencias en este parámetro corresponden a los grupos de mujeres de lengua materna castellana (a partir de aquí MC) y a los alumnos (chicos con el valenciano como lengua materna (HV), los cuales presentan el mayor y el menor índice del conjunto, respectivamente (175,56 vs. 150,90), con diferencias que alcanzan los 25 puntos y que, desde luego, resultan significativas estadísticamente (p. 001). Este dato contrasta, sin embargo, con el que ofrece la comparación entre los otros dos subgrupos intermedios, esto es, alumnos castellanohablantes (HC) y alumnas valencianohablantes (MV). Como puede apreciarse en el gráfico, las distancias entre ambos grupos aparecen prácticamente neutralizadas (163, 40 vs. 164, 36), lo que sugiere que el poder predictivo del factor *sexo* es ahora más potente que el representado por la lengua materna.

Adicionalmente, el análisis detallado de los diversos centros de interés proporciona algunos datos relevantes, que reseñamos a continuación. Destaquemos, en primer lugar, que las alumnas castellanohablantes (MC) superan a los demás grupos en *todos* y cada uno de los centros analizados, con la excepción del campo *Partes de la casa*, en el que, curiosamente, se ven superadas por el grupo de alumnos castellanohablantes (HC).

En la comparación entre los subgrupos hay que resaltar también que los castellanohablantes aventajan casi siempre a sus compañeros valencianohablantes del mismo sexo. Mientras que entre las chicas las diferencias son siempre nítidas, entre los alumnos las distancias no son siempre tan claras, ya que, al menos en dos centros de interés (*Transportes* y *Profesiones*), las diferencias cuantitativas entre los subgrupos aparecen neutralizadas.

Con todo, y pese a lo recurrente de estas diferencias, sus magnitudes no son nunca muy elevadas. A este respecto, los contrastes que establecemos dentro de cada grupo (hombres/mujeres) no superan nunca los 3 puntos (en torno a estas cifras destacan los centros *Alimentos*, *Ropa* y *Partes de la casa* en el caso de las mujeres, y *Objetos colocados encima de la mesa para comer* y *Partes del cuerpo* en el de los hombres; en otros, los promedios oscilan en torno a la unidad). Obviamente, estas diferencias se incrementan al comparar los subgrupos extremos, esto es, las alumnas castellanohablantes (MC) y los alumnos valencianohablantes (HV). Las primeras no solo superan ampliamente a los segundos en los valores de la disponibilidad léxica en todos los centros de interés, sino que, además, lo hacen en cifras mucho más elevadas que las reseñadas.

El sexo de los alumnos no solo agranda las distancias entre los subgrupos extremos, sino que, complementariamente, contribuye a neutralizar otras diferencias. Ello ocurre con los alumnos castellanohablantes (HC) y las alumnas valencianohablantes (MV), quienes ofrecen promedios parciales casi idénticos en al menos cinco de los ocho centros de interés estudiados (*Ropa*, *Partes de la casa*, *Alimentos*, *Objetos colocados encima de la mesa para comer* y *Transportes*). En dos de los tres restantes (*Profesiones* y *Muebles*) las alumnas valencianohablantes superan, incluso, a sus compañeros castellanohablantes.

Completamos este análisis general con el comentario de otros valores de la disponibilidad léxica, como el *número de vocablos* diferentes en las listas de disponibilidad léxica. En primer lugar, hay que destacar que las diferencias entre hombres y mujeres en el seno de cada grupo de lengua materna experimentan ahora algunas correcciones con respecto a lo advertido en los párrafos anteriores. A este respecto, sobresalen las divergencias entre el grupo de alumnos y el grupo de alumnas. Así, mientras que las castellanohablantes (MC) superan también ahora a las valencianohablantes (MV) en el número de vocablos diferentes (1713 vs. 1610), tales diferencias desaparecen entre los subgrupos masculinos, cuyos índices son prácticamente idénticos (1326 vs. 1325). Ello supone que, al menos entre estos últimos, un vocabulario disponible menor en términos absolutos no se corresponde necesariamente con una menor variedad léxica.

En suma, la covariación entre los factores *lengua materna* y *sexo* ofrece una interesante modificación respecto a la influencia aislada de la segunda. Aunque en líneas generales dicha influencia se mantiene, especialmente en el caso de las mujeres, el poder discriminante del sexo se revela ahora más poderoso. Y ello en una doble dirección: por un lado, aumentando las diferencias entre los subgrupos más extremos, que en el presente caso corresponden a las alumnas de lengua materna española (MC) y a los alumnos valencianohablantes (HV), respectivamente; y por otro, neutralizando las existentes entre los grupos intermedios: alumnos castellanohablantes (HC) y alumnas valencianohablantes (MV). Adicionalmente, las diferencias desaparecen en el grupo de los chicos cuando se evalúa la variedad léxica y no tanto la magnitud de los léxicos disponibles.

5.3. *Análisis de la correlación entre la lengua materna y el lugar de residencia*

El interés inicial por el cruce entre estos dos factores obedece fundamentalmente al hecho de que las condiciones sociolingüísticas en que se desenvuelven las dos lenguas de la comunidad difieren en los dos habitat considerados. Recordemos, a este respecto, que en la ciudad de Castellón tanto el bilingüismo individual como el bilingüismo social se hallan más extendidos que en la provincia. El hecho de que en la capital exista un porcentaje mayor de monolingües castellanohablantes, así como la pervivencia en ciertos dominios de uso formales de comportamientos y actitudes diglósicas –entre ellos, la esfera educativa–, condiciona un marco sociolingüístico en el que la lengua española tiene todavía un considerable peso específico en la distribución de los usos y funciones de las lenguas. Por el contrario, en los municipios de la provincia, la presencia cotidiana del castellano es, por lo general, menor. Ello supone en la práctica que la mayoría de la población, que tiene el valenciano como lengua materna, desarrolla buena parte de sus actos comunicativos en dicha lengua, reduciendo el contacto con el español a escasos ámbitos formales, para los que, en ocasiones, debe trasladarse, precisamente, a la capital (estudios secundarios y universitarios, servicios de la administración autonómica, tribunales de justicia, etc.).

Así las cosas, formulamos como hipótesis que el distinto marco sociolingüístico en que se desenvuelven los alumnos puede ser también un factor discriminante respecto a los valores de la disponibilidad léxica considerados.

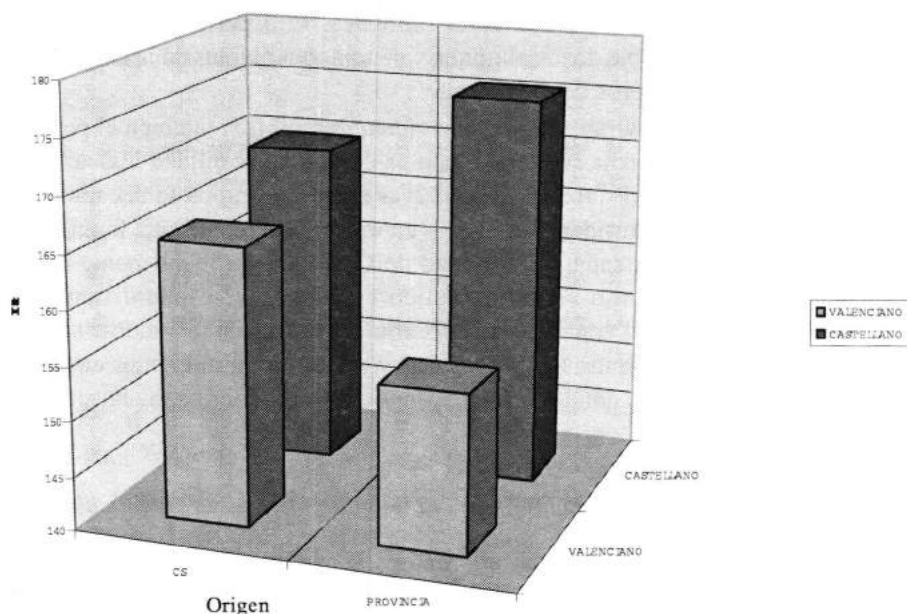


Gráfico 2. Promedios globales de palabras disponibles por informante tras el cruce de las variables *lugar de residencia* y *lengua materna*

Tras el análisis de los datos se comprueba, efectivamente, que esta variable tiene un importante efecto cuando se considera al mismo tiempo que la lengua materna (véase el conjunto de los datos estadísticos en el Apéndice Estadístico, Tabla 4). Como muestra el gráfico adjunto, el lugar de residencia de los alumnos introduce diferencias relevantes entre los grupos de adscripción lingüística. Si bien tanto en la capital como en la provincia los informantes cuya lengua materna es el castellano superan de nuevo a los correspondientes valencianohablantes, las diferencias dentro de cada bloque son muy distintas. De hecho, mientras que las distancias medias en el ámbito de Castellón capital, aunque significativas ($p.002$), se atenúan considerablemente entre los alumnos que tienen lenguas maternas diferentes (a partir de aquí CCS y VCS) –169,82 vs. 165,47, de promedios globales, respectivamente– en las poblaciones de la Provincia éstas se disparan abiertamente en favor de los que tienen el español como lengua materna (CP) y en detrimento de los valencianohablantes (VP). En este último contraste, las diferencias superan los veinte puntos (175,72 vs. 154,57). Y lo mismo cabe decir si consideramos uno por uno los diferentes centros de interés (véase Tabla 4): los CP superan en *todos* los casos a los correspondientes VP, con cifras que resultan significativas ($p. 001$), mientras que entre los alumnos de la capital los promedios se hallan mucho más próximos entre

sí, hasta el punto de que en algunos campos (*Casa, Muebles, Mesa, Transportes, Profesiones*) las diferencias llegan a desaparecer por completo. Parece, pues, que el entorno sociolingüístico en que se desarrolla el bilingüismo en la ciudad de Castellón, más favorable al español que en otros lugares, ejerce una función positiva en la competencia léxica de los hablantes bilingües. Ello permitiría explicar el mayor vocabulario disponible de los alumnos valencianohablantes de la capital (VCS) respecto a sus compañeros de la provincia (VP).

En resumen, la variable *lugar de residencia* modifica también el peso explicativo de la lengua materna en ciertos valores de la disponibilidad léxica. El dato más relevante es que las distancias cuantitativas entre los grupos de la capital y los de la provincia difieren considerablemente y en un sentido recurrente: la influencia de la lengua materna se atenúa en la ciudad de Castellón, probablemente como consecuencia de un entorno sociolingüístico en el que el español tiene un mayor protagonismo. Por el contrario, los vocabularios disponibles muestran diferencias mucho más amplias entre los grupos de lengua materna diferentes en las poblaciones de la Provincia, donde la lengua autóctona predomina en la mayoría de los ámbitos sociales.

5.4. *Análisis de la correlación entre la lengua materna y el nivel cultural familiar*

Para concluir este análisis, abordamos la posible interacción entre la lengua materna y otra variable que, ya en una ocasión anterior (vid. Blas Arroyo y Casanova 2001), habíamos identificado como significativa en la explicación de los valores de la disponibilidad: el entorno sociocultural en que se desarrollan los alumnos en sus respectivos ámbitos familiares.

El modo en que varía dicho entorno es medido en la presente investigación a partir del nivel de instrucción alcanzado por los padres de los alumnos. La media aritmética entre el nivel de estudios del padre y la madre de cada alumno nos ha permitido dividir la muestra en cuatro grupos diferentes:

1. alumnos cuyos padres no han asistido a la escuela o, en el mejor de los casos, no han podido concluir el nivel formativo de la enseñanza primaria (Primarios Incompletos)¹⁰;
2. alumnos inmersos en un ambiente familiar en el que la instrucción recibida por los padres responde al menos a la educación elemental (Elemental);
3. alumnos cuyos padres están en posesión de una instrucción secundaria completa (Secundarios); y
4. alumnos cuyos padres tienen formación universitaria (Superiores).

¹⁰ La gran mayoría de los alumnos de este grupo responde a esta segunda posibilidad, ya que son muy pocos quienes declaran que sus padres no han recibido ningún grado de instrucción.

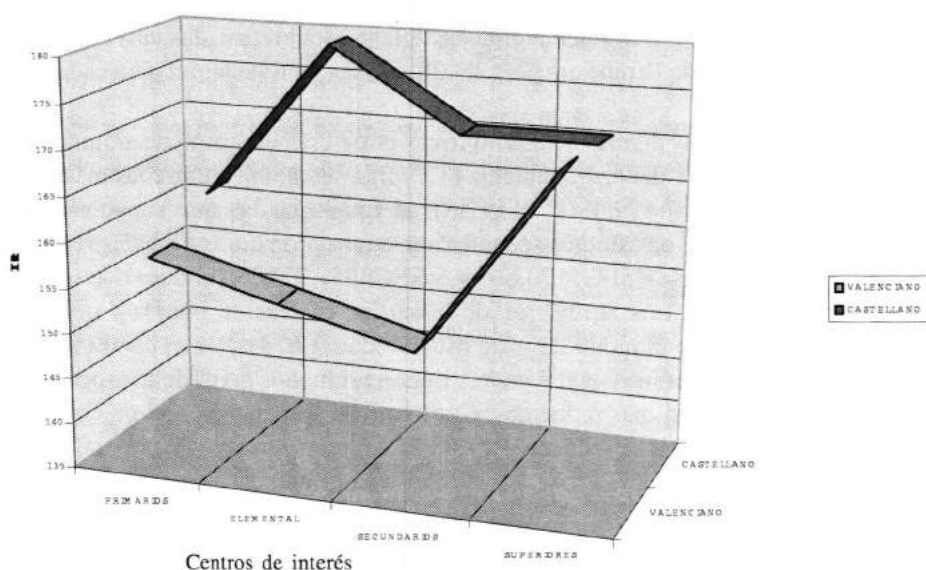


Gráfico 3. Promedios globales de palabras disponibles por informante tras el cruce de las variables *lengua materna* y *nivel de instrucción*

Al igual que en los casos anteriores, en los datos correspondientes a este cruce de factores sociológicos (véase Tabla 5 en Apéndice Estadístico) se observa un patrón de variabilidad recurrente: los alumnos castellanohablantes superan a sus compañeros valencianohablantes en los valores globales de la disponibilidad. Con todo, hay una excepción significativa: en el grupo de alumnos que se desenvuelven de un marco familiar más culto, las diferencias aparecen totalmente neutralizadas, incluso cuando consideramos detenidamente los diversos centros de interés. Aunque las alumnas de lengua materna castellana (CSUP) superan levemente en algunos campos a sus compañeras valencianohablantes (VSUP) (*Partes del cuerpo, Alimentos*), en otros puntúan por debajo (*Profesiones, Transportes*), y en el resto lo hacen a la par. En cualquier caso, las diferencias entre ambos subgrupos no son en absoluto significativas (p. 931), lo que sugiere que, al menos en estos parámetros de la disponibilidad léxica, la educación y el nivel cultural familiar pueden diluir completamente las diferencias de partida.

En el resto de la muestra, donde sí se aprecian tales diferencias entre los correspondientes subgrupos, sobresalen algunos datos adicionales que juzgamos de interés. En primer lugar, conviene destacar el hecho de que no sean los alumnos con un nivel cultural familiar más elevado los que arrojen los promedios más altos, sino, curiosamente, los castellanohablantes del nivel elemental (CE), cuya cifra global es la más elevada de toda la muestra (179,48). Este hecho es tanto más insólito cuanto que, a diferencia de otros casos, no es posible atribuir ahora las distancias a

desequilibrios muestrales, ya que, como puede observarse en la Tabla 1, las proporciones de alumnos de lengua materna castellana están repartidas casi a partes iguales en el conjunto de la muestra (24, 25, 28, 27, respectivamente, para cada nivel de instrucción).

Así las cosas, las divergencias empíricas entre este subgrupo de alumnos (CE) y el correspondiente valencianohablante (VE) figuran también entre las más elevadas de la investigación (179,48 vs. 154,53), al igual que las que separan a los dos subgrupos del nivel de estudios secundarios, cuyos promedios globales son también claramente disímiles (CSEC=170,60 vs. VSEC=150,72). Resultados que se ven confirmados asimismo tras la revisión de *todos* los centros de interés y que resultan significativos desde el punto de vista estadístico (p. 034). Por el contrario, las distancias entre los alumnos cuyos padres tienen un menor nivel de instrucción (CPR vs. VPR) son mucho más reducidas. Como puede apreciarse en el gráfico adjunto, en el cómputo general se reducen a apenas a 3,5 puntos a favor de los castellanohablantes (CPR) (161,83 vs. 158,10), si bien esta diferencia no resulta significativa estadísticamente (p. 558).

En suma, mientras que en los grupos extremos las diferencias entre los representantes de lenguas maternas diferentes tienden a disminuir (el caso de los alumnos que pertenecen a familias con un nivel cultural más bajo) o, sencillamente, a desaparecer (los alumnos de familias más cultas), en los grupos intermedios, por el contrario, la tendencia se invierte. Nos hallamos, pues, ante un característico perfil de estratificación sociolingüística *curvilíneo* (López Morales 1989: 132, Moreno Fernández 1998: 74).

Una explicación plausible para explicar este patrón distribucional sería la siguiente: es previsible que en la adquisición del vocabulario correspondiente a centros de interés básicos y no especializados –como los que mayoritariamente se abordan en el presente estudio– las diferencias tiendan a hacerse más evidentes en aquellos subgrupos en los que el nivel sociocultural familiar no es capaz de neutralizar la influencia de partida que ejerce la lengua materna. Justamente lo contrario de lo que observamos en los grupos extremos. Parece claro que en los niveles superiores, tanto el proceso educativo como la presión sociocultural ejercida desde el entorno son perfectamente capaces de eliminar las eventuales diferencias de competencia léxica iniciales. Por su parte, en los subgrupos correspondientes a los niveles más bajos las diferencias, aunque existentes, son poco relevantes, y ello probablemente porque el déficit léxico de tales estratos sociales es elevado, incluso entre los castellanohablantes. Aunque en una dimensión menos dramática que la observada por López Morales (1979) en San Juan de Puerto Rico, en la comunidad de habla castellanense los representantes de los niveles sociales más bajos puntúan siempre por debajo del resto de la pirámide social en los valores de la disponibilidad léxica considerados.

5. CONCLUSIONES

Aunque en líneas generales las conclusiones de nuestro estudio anterior siguen resultando válidas –a saber, que los jóvenes preuniversitarios que cuentan con el castellano como lengua materna poseen un léxico disponible más amplio que sus compañeros valencianohablantes–, en el presente trabajo hemos comprobado cómo ciertos factores adicionales ejercen una influencia significativa que afecta al valor de aquéllas. Básicamente, esta influencia actúa en dos sentidos contrapuestos.

En algunos casos, el cruce entre los factores analizados agranda las distancias entre los subgrupos correspondientes, de manera que los alumnos de lengua materna castellana muestran léxicos disponibles más amplios y variados que los correspondientes alumnos valencianohablantes. Así lo hemos advertido, principalmente, tras la evaluación del factor *lugar de residencia* en el grupo de los alumnos que viven en la Provincia de Castellón: mientras que en la capital las diferencias entre castellano hablantes y valencianohablantes se atenúan notablemente, éstas se disparan entre los que viven en un hábitat rural, probablemente como consecuencia de la menor relevancia del castellano en la vida social de estas zonas. Asimismo, hemos comprobado cómo las distancias porcentuales se ensanchan entre las chicas castellano hablantes y los chicos valencianohablantes, que cuentan con los léxicos disponibles más dispares en magnitud y variabilidad de todo el conjunto. Y lo mismo ocurre, finalmente, con los grupos socioculturales intermedios (elemental y secundario).

Por el contrario, en otros subgrupos la incidencia de los factores correspondientes actúa en una dirección inversa, neutralizando las diferencias de partida. A veces esta neutralización es completa, como ocurre en el caso de los alumnos pertenecientes a las familias con un nivel sociocultural más alto. Como destacábamos en otro lugar: “No parece arriesgado aventurar [...] que el propio sistema educativo ha podido contribuir a eliminar los puntos de partida diferentes y ha equilibrado los valores de la disponibilidad léxica en la población escolar” (Blas Arroyo y Casanova 2001). Al mismo tiempo, el sexo se revela como un considerable factor explicativo, ya que reduce –y en ocasiones elimina– las diferencias, como vimos que sucedía al comparar los léxicos disponibles de las chicas valencianohablantes y los chicos castellano hablantes.

No quisiéramos concluir el presente estudio sin un breve análisis interdialectal a partir de los datos que ofrecen otras investigaciones españolas en las que se ha analizado la influencia de factores próximos a los considerados en este trabajo, en particular el estudio de Maitena Etxebarria (1996) sobre una comunidad de habla vasca. Nuestra investigación muestra que los alumnos que tienen el castellano y el valenciano como lengua materna y dominante, respectivamente, difieren menos entre sí que los representantes de los dos modelos educativos estudiados por la sociolingüista vasca en el área de Bilbao. En este trabajo, Etxebarria comparó los mismos parámetros de la disponibilidad léxica que hemos estudiado aquí en alumnos del modelo educativo A –castellano como lengua de instrucción, con el vasco como una asignatura más en el currículum académico– y el modelo D –educación

íntegramente en euskera, con el castellano como asignatura obligatoria— de la Comunidad Autónoma Vasca. Aunque en este artículo no se evaluaba directamente la lengua materna, sino más bien la lengua dominante en el ámbito educativo, es más que probable que en el momento de su redacción¹¹ existiera una correlación directa entre ambas variables, de manera que los integrados en los modelos A y D fueran mayoritariamente de lengua materna española y vasca, respectivamente. La Tabla 6 recoge los resultados comparativos entre ambas comunidades en los ocho centros de interés analizados en ambas muestras.

Etxebarria (1996: 324) destacaba en su artículo que las diferencias a favor de los castellanohablantes no eran en ningún caso insalvables y desterraba la opinión expresada “en algunos ámbitos de que los alumnos que han seguido el modelo D, posean un dominio léxico en lengua española, sensiblemente más pobre que el de los escolares que han cursado el modelo A, y ni siquiera a la vista de las comparación con otras zonas del mundo hispánico, puede afirmarse que su léxico es más pobre que el de los hablantes de otras áreas del estado español, manifiestamente monolingües”.

Al margen de esta última afirmación —en la que podrían tener no poca incidencia algunas divergencias metodológicas entre los trabajos realizados en cada ámbito geográfico por autores diferentes— sí nos parece lícito comparar las cifras obtenidas entre los diversos grupos de cada muestra. Y lo que se desprende claramente de esta tabla es que, en casi todos los centros de interés analizados en ambas investigaciones¹², *las distancias entre los alumnos vascos son más amplias que las correspondientes en la muestra de Castellón.*

¹¹ Nos parece necesaria esta advertencia ya que, probablemente, dicha correlación haya podido cambiar en algún grado desde la redacción del artículo de Etxebarria (1996) a la actualidad, como se desprende de la comparación entre las cifras de matrícula en cada modelo educativo correspondientes a los cursos 1993-94 y 1994-95, ofrecidas en su estudio por la propia sociolingüista vasca, y las que la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo publicó el año 2001 con motivo del comienzo del curso escolar 1999-2000. La evolución ascendente del modelo D es vertiginosa, en claro detrimento del modelo A, que en la red pública apenas abarca ya a un 6% de la población escolar. Con todo, es probable que el alumnado castellano hablante que abandona el modelo A se decante por el modelo B, en el que las lenguas de instrucción son el español y el vasco en proporciones similares.

¹² Tan solo el centro *Alimentos* arroja unos resultados casi idénticos en ambas comunidades.

Tabla 6. Promedios de respuestas por informante y centro de interés en País Vasco y Castellón

CENTROS DE INTERÉS	CASTELLÓN		PAÍS VASCO	
	CAST.	VAL.	CAST. (A.)	VASCO (D.)
01 CUERPO	27,47	25,02= -2,07	28,2	23,7= -4,5
02 ROPA	24,65	21,93= -2,72	24,9	21,2= -3,7
03 PARTES CASA	16,38	15,37= -1,01	18	13,7= -4,3
04 MUEBLES	15,01	14,07= -0,94	18,1	14,1= -4
05 ALIMENTOS	28,27	26,19= -2,12	29,9	28= -1,9
06 OBJETOS COLOCADOS EN LA MESA	16,28	14,73= -1,55	18,4	14,6= -3,8
12 TRANSPORTES	18,84	18,49= -0,35	20,4	17= -3,4
16 PROFESIONES	24,23	23,11= -1,12	26,1	20,3= -5,8

¿Podríamos suponer que las menores diferencias en el contexto castellanense obedecen al hecho de que los alumnos reciben, con independencia de cuál sea su lengua materna, una educación cuya lengua de instrucción es todavía mayoritariamente el español? ¿Es posible que la educación pueda limar a estas alturas del currículum académico de los jóvenes las diferencias en el vocabulario disponible de alumnos cuyas lenguas dominantes son diferentes (aunque genéticamente “hermanas”)¹³? Aunque no disponemos de argumentos que nos permitan ofrecer respuestas definitivas sobre esta cuestión, algunos datos de la investigación parecen apuntar en la dirección de una respuesta afirmativa a estos interrogantes. De esta manera puede resultar significativo el hecho de que el único subgrupo en el que las distancias empíricas entre alumnos de diferentes lenguas maternas se neutralizan completamente es, precisamente, el de aquellos que se desenvuelven en los ambientes socioculturalmente más elevados. Lo que nos llevaría a concluir que, alcanzado un cierto nivel sociocultural –por lo general, reservado a los individuos con mayor nivel de instrucción– los hablantes bilingües pueden alcanzar grados similares de competencia léxica.

REFERENCIAS

- AITCHISON, J. 1987. *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. Oxford-New York: Basil Blackwell Ltd.
- ALBA, O. 1998. Variable léxica y dialectología hispánica. *La Torre* 7-8: 299-316.

¹³ No hay que descartar tampoco la posible influencia de este factor tipológico, ya que la distancia estructural entre el español y el vasco es mucho mayor.

- BENÍTEZ, P. 1994. Léxico real, léxico irreal en los manuales de enseñanza de español para extranjeros. *Actas del II Congreso Nacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Pp. 325-333. Málaga: ASELE.
- BENÍTEZ, P. y J. ZEBROWSKI. 1993. El léxico español en los manuales polacos. En S. Montesa y A. Garrido (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de ASELE, "El español como lengua extranjera: de la teoría al aula"*. Pp. 223-230. Málaga: ASELE.
- BLAS ARROYO, J. L. 2002. The languages of the Valencian educational system: the results of two decades of language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5.6: 318-338.
- BLAS ARROYO, J. L. y M. CASANOVA. 2000. La influencia de la lengua materna en algunos valores de la disponibilidad léxica en el español de una comunidad bilingüe. En A. Veiga y otros (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Lingüística sobre "Léxico y Gramática"* (24-28 de septiembre de 2000). Lugo, Universidad de Santiago de Compostela (en prensa).
- BLAS ARROYO, J. L. y M. CASANOVA. 2001. La influencia del modelo educativo y del entorno sociocultural en la disponibilidad léxica. Estudio de las comunidades de habla castellonenses. En E. Ridruejo Alonso y otros (Eds.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*. Salamanca (24-30 de septiembre de 2001), Salamanca (en prensa).
- BUTRÓN, G. 1989. Aspectos sociolingüísticos de la disponibilidad léxica. *Asomante* 1,2: 29-37.
- BUTRÓN, G. 1991. Nuevos índices de disponibilidad léxica. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza de la lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza de la lengua materna"*. Pp. 79-89. Carolina, Universidad de Puerto Rico. MS.
- CAÑIZAL ARÉVALO, A. V. 1991. Redes semánticas y disponibilidad léxica en el español de escolares mexicanos. En C. Hernández et al (Eds.), *El español de América*. Pp. 631-637. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- CARCEDO, A. 1998a. Sobre la disponibilidad léxica en estudiantes de español como lengua extranjera. *RILCE* 14.2. Número monográfico: "Español como lengua extranjera: investigación y docencia". Pp. 202-224.
- CARCEDO, A. 1998b. Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica. *Lingüística (ALFAL)* 10: 5-68.
- CARCEDO, A. 1999. Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses. En *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, "Enfoque comunicativo y gramática"*, Santiago de Compostela: Universidad (en prensa).
- ECHIEVERRÍA, M. S. 1991. Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza de la lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza de la lengua materna"*. Pp. 61-78. Carolina, Universidad de Puerto Rico. MS.
- ETXEBARRIA, M. 1996. Disponibilidad léxica en escolares del País Vasco. *Revista Española de Lingüística* 26: 301-325.
- GARCÍA MARCOS, F. y M. V. MATEO. 1999. *La selección de materiales léxicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Evaluación y propuestas desde la disponibilidad léxica*. MS.
- GENERALITAT VALENCIANA. 1992. *Enquesta general sobre coneixement y ús del valencià*, València, Conselleria de Cultura y Educació.
- GENERALITAT VALENCIANA. 1995. *Enquesta general sobre coneixement y ús del valencià*, València, Conselleria de Cultura y Educació.
- GOUGENHEIM, G. ET AL. 1964. Recherches sur le fréquence et la disponibilité. *Statistique et analyse linguistique. Colloque de Strassbourg*.
- LÓPEZ CHÁVEZ, J. 1992. Alcances panhispánicos del léxico disponible. *Lingüística* 4: 26-124.
- LÓPEZ CHÁVEZ, J. 1994. Comportamiento sintáctico de algunos verbos ordenados según su grado de disponibilidad léxica. *REALE* 1: 67-84.

- LÓPEZ CHÁVEZ, J. 1995. El léxico en estudiantes mexicanos de primaria. *III Seminario Internacional sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza de la lengua materna"*. Carolina, Universidad de Puerto Rico. MS.
- LÓPEZ CHÁVEZ, J. y C. STRASSBURGER. 1987. Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica. En *Actas del IV Simposio de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada, "Presente y perspectiva de la investigación computacional en México"*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. CO.
- LÓPEZ MORALES, H. 1973. *Disponibilidad léxica de los escolares de San Juan*. MS.
- LÓPEZ MORALES, H. 1979. Disponibilidad léxica y estratificación socioeconómica. En H. López Morales (Ed.), *Dialectología y sociolingüística. Temas puertorriqueños*. Pp. 173-181. Madrid: Hispanova de Ediciones.
- LÓPEZ MORALES, H. 1989. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- LÓPEZ MORALES, H. 1995-1996. Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente, II. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile* 35: 245-259.
- LÓPEZ MORALES, H. 1999. *El léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros.
- LORÁN, R. y H. LÓPEZ MORALES. 1983. Nouveau calcul de l'indice de disponibilité. MS.
- MACKAY, W.C. 1971. *Le sondage dans les enquêtes de disponibilité*. Quebec: CIRB.
- MATEO, M.V. 1994. Disponibilidad léxica: posibles aplicaciones. En J.D. Luque y A. Pamies (Eds.), *Actas de las primeras Jornadas sobre estudio y enseñanza del léxico*. Pp. 141-147. Granada: Universidad de Granada.
- MICHÉA, R. 1950. Vocabulaire et culture. *Les Langues Modernes* 44 : 188-189.
- MICHÉA, R. 1953. Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les Langues Modernes* 47: 338-47.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. 1998. *Principios de sociolingüística y de sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- ORTIZ, L. 1990. *Disponibilidad versus variación. Examen de la teoría del déficit* (tesina inédita). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- POPLACK, SH. y D. TURPIN. 1999. Does the FUTUR have a future in (Canadian) French? *Probus* 11, 1: 1-20.
- SAMPER, J.A. 1998. Léxico disponible y variación dialectal: datos de Puerto Rico y Gran Canaria. *Homenaje a María Vaquero* (en prensa).
- SANKOFF, D. 1988. Sociolinguistics and syntactic variation. En F.J. Newmeyer (Ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey*. Pp. 140-161. Cambridge: Cambridge University Press.
- SIGUAN, M. (1994). *Conocimiento y uso de las lenguas*. Madrid: CIS.
- SIGUAN, M. (1998). *Conocimiento y uso de las lenguas*. Madrid: CIS.

APÉNDICE ESTADÍSTICO

TABLA 3: CORRELACIONES ENTRE LENGUA MATERNA Y SEXO

VALENCIANO- HOMBRE (40) ¹⁴					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD
CUERPO	993	151	24.82	0.164	6.57
ROPA	813	120	20.32	0.169	6.77
PARTES CASA	578	112	13.7	0.122	5.16
MUEBLES	511	112	12.77	0.114	4.56
ALIMENTOS	981	279	24.52	0.087	3.51
MESA	549	126	13.72	0.108	4.35
TRANSPORTES	741	143	18.52	0.129	5.18
PROFESIONES	870	283	21.75	0.076	3.07
TOTAL	6036	1326	150.9	0.113	4.55

CASTELLANO- HOMBRE (37)					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD
CUERPO	1001	152	27.05	0.177	6.58
ROPA	855	135	23.10	0.171	6.33
PARTES CASA	618	108	16.70	0.154	5.72
MUEBLES	505	104	13.64	0.131	4.85
ALIMENTOS	1011	286	27.32	0.095	3.53
MESA	571	128	15.43	0.120	4.46
TRANSPORTES	685	127	18.51	0.145	5.39
PROFESIONES	800	285	21.62	0.075	2.80
TOTAL	6046	1325	163.4	0.123	4.56

PRUEBA T (COMPARACIÓN DE MEDIAS, XR) .008

¹⁴ Entre paréntesis, número de informantes en cada subgrupo.

VALENCIANO- MUJER (66)					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD
CUERPO	1667	168	25.25	0.150	9.92
ROPA	1516	167	22.96	0.135	9.07
PARTES CASA	1053	142	15.95	0.112	7.41
MUEBLES	990	101	15	0.148	9.80
ALIMENTOS	1819	322	27.56	0.085	5.64
MESA	1010	191	15.30	0.080	5.28
TRANSPORTES	1205	163	18.25	0.112	7.39
PROFESIONES	1588	356	24.06	0.067	4.46
TOTAL	10848 (+34)	1610	164.3	0.102	6.73

CASTELLANO- MUJER (67)					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD
CUERPO	1852	184	27.64	0.150	10.06
ROPA	1724	165	25.73	0.155	10.44
PARTES CASA	1087	135	16.22	0.120	8.05
MUEBLES	1053	162	15.71	0.096	6.5
ALIMENTOS	1923	344	28.70	0.083	5.59
MESA	1124	196	16.77	0.085	5.73
TRANSPORTES	1282	146	19.13	0.131	8.78
PROFESIONES	1724	381	25.73	0.067	4.52
TOTAL	11763 (+13)	1713	175.5	0.102	6.86

PRUEBA T (COMPARACIÓN DE MEDIAS, XR)

.002

Tabla 4: Correlaciones entre lengua materna y lugar de residencia

VALENCIANO- CS (40)					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD
CUERPO	1042	141	26.05	0.184	7.39
ROPA	926	133	23.15	0.174	6.96
PARTES CASA	637	116	15.92	0.137	5.49
MUEBLES	606	132	15.15	0.114	4.59
ALIMENTOS	1021	266	25.52	0.095	3.83
MESA	622	157	15.55	0.099	3.96
TRANSPORTES	764	132	19.1	0.144	5.78
PROFESIONES	1001	305	25.02	0.082	3.28
TOTAL	6619	1382	165.4	0.119	4.78

CASTELLANO- CS (75)					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD
CUERPO	2040	141	27.20	0.192	14.46
ROPA	1852	172	24.69	0.143	10.76
PARTES CASA	1205	136	16.06	0.118	8.86
MUEBLES	1124	167	14.98	0.089	6.73
ALIMENTOS	2084	374	27.78	0.074	5.57
MESA	1204	188	16.05	0.085	6.40
TRANSPORTES	1409	146	18.78	0.128	9.65
PROFESIONES	1819	399	24.25	0.060	4.55
TOTAL	12737	1723	169.8	0.098	7.39

PRUEBA T (COMPARACIÓN DE MEDIAS, XR)

.002

VALENCIANO- PROVINCIA (66)					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD
CUERPO	1612	177	24.42	0.137	9,10
ROPA	1389	158	21.04	0.133	8,79
PARTES CASA	991	141	15.01	0.106	7,02
MUEBLES	893	151	13.53	0.089	5,91
ALIMENTOS	1755	337	26.59	0.078	5,20
MESA	935	170	14.16	0.083	5,50
TRANSPORTES	1177	161	17.83	0.110	7,31
PROFESIONES	1450	337	21.96	0.065	4,30
TOTAL	10202	1632	154.5	0.094	6,25

CASTELLANO- PROVINCIA (29)					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD
CUERPO	787	142	27.13	0.191	5,54
ROPA	770	130	26.55	0.204	5,92
PARTES CASA	493	100	17	0.170	4,93
MUEBLES	439	100	15.13	0.151	4,39
ALIMENTOS	841	253	29	0.114	3,32
MESA	479	128	16.51	0.129	3,74
TRANSPORTES	572	120	19.72	0.164	4,76
PROFESIONES	715	277	24.65	0.089	2,58
TOTAL	5096	1250	175.7	0.140	4,07

PRUEBA T (COMPARACIÓN DE MEDIAS, XR)

.000

Tabla 5: Correlaciones entre lengua materna y nivel cultural familiar

VALENCIANO-PRIMARIOS (46)					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD
CUERPO	1163	149	25.28	0.169	7,80
ROPA	1021	138	22.19	0.160	7,39
PARTES CASA	725	115	15.76	0.137	6,30
MUEBLES	641	139	13.93	0.100	4,61
ALIMENTOS	1021	291	22.19	0.076	3,50
MESA	801	154	17.41	0.113	5,20
TRANSPORTES	848	149	18.43	0.123	5,69
PROFESIONES	1053	288	22.89	0.079	3,65
TOTAL	7273	1423	158.1	0.111	5,11

CASTELLANO-PRIMARIO (24)					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD
CUERPO	603	134	25.12	0.187	4,5
ROPA	589	104	24.54	0.235	5,66
PARTES CASA	367	86	15.29	0.177	4,26
MUEBLES	327	73	13.62	0.186	4,47
ALIMENTOS	646	215	26.91	0.125	3,004
MESA	368	103	15.33	0.148	3,57
TRANSPORTES	457	98	19.04	0.194	4,66
PROFESIONES	527	202	21.95	0.108	2,60
TOTAL	3884	1015	161.8	0.159	3,82

PRUEBA T (COMPARACIÓN DE MEDIAS, XR)

.558

VALENCIANO-ELEMENTAL (32)					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD
CUERPO	800	148	25	0.168	5,40
ROPA	667	120	20.84	0.173	5,55
PARTES CASA	463	113	14.46	0.128	4,09
MUEBLES	441	111	13.78	0.124	3,97
ALIMENTOS	834	245	26.06	0.106	3,40
MESA	451	126	14.09	0.111	3,57
TRANSPORTES	569	102	17.78	0.174	5,57
PROFESIONES	720	265	22.5	0.084	2,71
TOTAL	4945	1230	154.5	0.125	4,02

CASTELLANO- ELEMENTAL (25)					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD
CUERPO	705	144	28.2	0.195	4,89
ROPA	632	124	25.28	0.203	5,09
PARTES CASA	443	94	17.72	0.188	4,71
MUEBLES	407	100	16.28	0.162	4,07
ALIMENTOS	725	244	29	0.118	2,97
MESA	435	124	17.4	0.140	3,50
TRANSPORTES	511	115	20.44	0.177	4,44
PROFESIONES	629	255	25.16	0.098	2,46
TOTAL	4487	1200	179.4	0.149	3,73

PRUEBA T (COMPARACIÓN DE MEDIAS, XR)

.000

VALENCIANO- SECUNDARIOS (11)					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD
CUERPO	256	89	23.27	0.261	2,87
ROPA	233	71	21.18	0.298	3,28
PARTES CASA	152	56	13.81	0.246	2,71
MUEBLES	152	62	13.81	0.222	2,45
ALIMENTOS	262	129	23.81	0.184	2,03
MESA	174	76	15.81	0.208	2,28
TRANSPORTES	177	57	16.09	0.282	3,10
PROFESIONES	252	137	22.90	0.167	1,83
TOTAL	1658	677	150.7	0.222	2,44

CASTELLANO- SECUNDARIOS (28)					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD
CUERPO	705	144	21.15	0.174	4,89
ROPA	676	120	24.14	0.201	5,63
PARTES CASA	437	96	15.60	0.162	4,55
MUEBLES	433	116	15.46	0.133	3,73
ALIMENTOS	814	244	29.07	0.119	3,33
MESA	463	125	16.53	0.132	3,70
TRANSPORTES	524	94	18.71	0.199	5,57
PROFESIONES	725	256	25.89	0.101	2,83
TOTAL	4777	1195	170.6	0.142	3,99

PRUEBA T (COMPARACIÓN DE MEDIAS, XR)

.034

VALENCIANO-SUPERIORES (17)					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD
CUERPO	433	106	25.47	0.240	4,08
ROPA	410	109	24.11	0.221	3,76
PARTES CASA	294	89	17.29	0.194	3,30
MUEBLES	262	83	15.41	0.185	3,15
ALIMENTOS	463	195	27.23	0.139	2,37
MESA	274	101	16.11	0.159	2,71
TRANSPORTES	349	102	20.52	0.201	3,42
PROFESIONES	424	199	24.94	0.125	2,13
TOTAL	2909	984	171.1	0.173	2,95

CASTELLANO-SUPERIORES (27)					
	Nº PALABRAS	VOCABLOS (NPD)	XR	IC	DD
CUERPO	781	141	28.92	0.205	5,03
ROPA	648	130	24	0.184	4,98
PARTES CASA	459	92	17	0.184	4,98
MUEBLES	395	113	14.62	0.129	3,49
ALIMENTOS	764	257	28.29	0.110	2,97
MESA	428	119	15.85	0.133	3,59
TRANSPORTES	488	106	18.07	0.170	4,60
PROFESIONES	642	239	23.77	0.099	2,68
TOTAL	4605	1197	170.5	0.142	3,84

PRUEBA T (COMPARACIÓN DE MEDIAS, XR)

.931