



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

**TESIS DE DOCTORADO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DISPONIBILIDAD LÉXICA EN SITUACIONES DE PRODUCCIÓN LIBRE EN EL
APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.**

Nombre del tesista: Marcela E. Morchio

Nombre del director: Dr. Giovanni Parodi Sweis

Nombre del codirector: Dr.a Liliana Cubo de Severino

Mendoza, noviembre de 2017

Resumen

Esta tesis aborda el aprendizaje de inglés como lengua extranjera desde el contexto mismo en que este proceso cognitivo tiene lugar, el aula, focalizándose en la competencia léxica de aprendientes de inglés de una escuela de nivel primario de San Juan.

El objetivo consiste en analizar el léxico disponible en la producción libre, escrita, al finalizar el despliegue de una unidad didáctica, relacionarlo con algunos aspectos que caracterizan el aprendizaje en el aula y describir el desarrollo de esta competencia léxica. El marco teórico de este estudio se nutre de constructos del ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas, Sociolingüística y Didáctica de las Lenguas Extranjeras.

La investigación, de diseño mixto, tiene un alcance exploratorio-descriptivo. El análisis estadístico de los datos no es concluyente para aseverar que el sexo y la edad tienen incidencia en la disponibilidad léxica de cada sujeto, mientras que en cuanto a la relación entre disponibilidad léxica y tipo de tarea, se aprecia que las tareas semi-estructuradas evocan mayor cantidad de vocablos que las de tipo libre. El análisis cualitativo permite vislumbrar la competencia léxica como una construcción idiosincrática, que presenta tres etapas como sugiere Jiang (2004), en las que la lengua materna tiene gran incidencia.

Abstract

This research approaches the process of learning English as a foreign language in the context where that cognitive process takes place: the classroom, focusing on the lexical competence of a group of learners at a primary school.

The objective aims at exploring lexical availability in situations of free written production at the end of a didactic unit, relating this lexical availability to certain issues present in the class. The study also intends to describe the development of this lexical competence. The theoretical background of this research is based on Sociolinguistics, Second Language Acquisition as well as Applied Linguistics.

The research is explorative descriptive and is organized around a mixed method design. The statistical analysis is not conclusive to assert that lexical availability correlates either with sex or with age. However, as regards type of task, it can be stated that semi-structured activities tend to elicit more words than free tasks.

The qualitative analysis revealed, on the one hand, that lexical competence is an idiosyncratic construction, in which the mother tongue has a great impact. On the other, it also showed that lexical competence is developed in three phases as suggested by Jiang (2002, 2004).

*A mi esposo Marcelo y a mis hijos Valentina, Agustín y Andrés.
Sin su cariño no hubiera podido realizar este recorrido.*

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo por generar los dispositivos y las condiciones necesarias para el desarrollo de mi formación de posgrado.

Del mismo modo quisiera expresar mi gratitud al Dr. Giovanni Parodi quien, ya habiendo dirigido mi tesis de maestría, accedió a acompañarme nuevamente en los estudios doctorales.

Asimismo, agradezco a la Dra. Liliana Cubo de Severino por su acompañamiento, estímulo y asesoramiento, animándome siempre a continuar con esta tarea.

También tengo una deuda de gratitud con la institución educativa en la que se recabaron los datos y con las colegas a cargo de los cursos, por sus sugerencias y por el tiempo dedicado a dilucidar el diseño de tests.

Por último, quisiera expresar mi profundo agradecimiento a todas y cada una de las personas de las que he aprendido.

Índice de tablas

Tabla 4.1: Codificación de las variables/ categorías para su procesamiento estadístico

Tabla 4.2: Estadísticos descriptivos para unidad temática salud de cuarto grado

Tabla 4.3: Estadísticos descriptivos para la unidad temática

Tabla 4.4: Estadísticos descriptivos para la unidad temática librería

Tabla 4.5: Prueba de Friedman para la unidad salud

Tabla 4.6: Prueba de Friedman para la unidad vegetales

Tabla 4.7: Prueba T (muestras apareadas) para la unidad librería

Tabla 4.8: Omisión de vocablo en producción libre en unidades temáticas salud y librería

Tabla 4.9: Vocablo correcto en producción libre en unidades temáticas salud y librería

Tabla 4.10: Vocablo incorrecto en producción libre en unidades temáticas salud y librería

Tabla 4.11: Vocablo correcto con error grafemático en producción libre en unidades temáticas salud y librería

Tabla 4.12: Omisión de vocablo en producción libre en unidades temáticas vegetales y libre

Tabla 4.13: Vocablo correcto en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

Tabla 4.14: Vocablo incorrecto en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

Tabla 4.15: Vocablo correcto con error grafemático en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

Tabla 4.16. Test de Normalidad de Shapiro-Wilks

Tabla 4.17: Test de Mann Whitney

Tabla 4.18: Vocablo incorrecto en producción libre

Tabla 4.19: Porcentajes de vocablos incorrectos en producción libre en la unidad temática salud

Tabla 4.20: Porcentajes de vocablos incorrectos en contextos de producción semi-estructurada

Tabla 4.21: Porcentajes de vocablo incorrecto para sick en contextos de producción semi-estructurada

Tabla 4.22: Omisión de vocablo y vocablo incorrecto en las tres unidades temáticas en producción libre

Tabla 4.23: Vocablo correcto y vocablo con error grafemático en producción libre según unidad temática

Tabla 4.24: Porcentajes de léxico disponible según año escolar/nivel de proficiencia

Tabla 4.25: Inventario de cacografías/pseudo-palabras de los vocablos que presentaron mayor cantidad de errores grafemáticos

Tabla 4.25: Errores grafemáticos que ilustran las etapas en el desarrollo de la CLéx

Índice de figuras

- Figura IV.1: Omisión de vocablos en unidad temática salud en pretest y pruebas semi-estructurada y libre
- Figura IV.2: Vocablo correcto en unidad temática salud en pretest y pruebas semi-estructurada y libre
- Figura IV.3: Vocablo incorrecto en unidad temática salud en pretest y pruebas semi-estructurada y libre
- Figura IV.4: Vocablo correcto con error grafemático en unidad temática salud en las pruebas semi-estructurada y libr
- Figura IV.5: Omisión de vocablo en unidad temática vegetales en pretest y pruebas semi-estructurada y libre
- Figura IV.6: Vocablo correcto en unidad temática vegetales en pretest y pruebas semi-estructurada y libre
- Figura IV.7: Vocablo incorrecto en unidad temática vegetales pretest y pruebas semi-estructurada y libre
- Figura IV.8: Vocablo correcto con error grafemático en unidad temática vegetales en pruebas semi-estructurada y libre
- Figura IV.9: Omisión de vocablo en unidad temática librería en pretest y pruebas semi-estructurada y libre
- Figura IV.10: Vocablo correcto en unidad temática librería en pretest y pruebas semi-estructurada y libre
- Figura IV.11: Vocablo incorrecto en unidad temática librería en pretest y pruebas semi-estructurada y libre.
- Figura IV.12: Vocablo correcto con error grafemático en las pruebas semiestructurada y libre de la unidad librería
- Figura IV.13: Comparación de las cuatro categorías en las tres unidades temáticas
- Figura IV.14: Omisión de vocablo en producción libre en unidades temáticas salud y librería
- Figura IV.15: Vocablo correcto en producción libre en unidades temáticas salud y librería
- Figura IV.16: Vocablo incorrecto en producción libre en unidades temáticas salud y librería

Figura IV.17: Vocablo correcto con error grafemático en producción libre en unidades temáticas salud y librería

Figura IV.18: Omisión de vocablo en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

Figura IV. 19: Vocablo correcto en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

Figura IV.20: Vocablo incorrecto en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

Figura IV. 21: Vocablo con error grafemático en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

Figura IV.22: Ejemplo de vocablo incorrecto en la unidad temática salud

Figura IV.23: Porcentajes de vocablos incorrectos en la unidad temática salud

Figura IV. 24: Ilustración para evocar sick en contexto semi-estructurado

Figura IV.25: Vocablo correcto en producción libre (incluye errores grafemáticos)

Figura IV.26: Análisis de la CLéx de cuatro sujetos en la unidad temática salud

Figura IV.27: Análisis de la CLéx de cuatro sujetos en la unidad temática vegetales

Figura IV.28: Análisis de la CLéx de cuatro sujetos en la unidad temática librería

Abreviaturas

*	Incorrecto/ Agramatical
ACT.....	Adaptative Control of Thought.
ASL.....	Adquisición de Segundas Lenguas
CANCODE.....	Corpus de Discurso en inglés de Cambridge y Nottingham
CC.....	Competencia Comunicativa
CLéx.....	Competencia Léxica
CUAL.....	Enfoque Cualitativo
Cuan.....	Enfoque Cuantitativo
DLE.....	Didáctica de Lenguas Extranjeras
DL.....	Disponibilidad Léxica
DM.....	Diseño Mixto
EA.....	Edad de Adquisición
IL.....	Interlengua
ILE.....	Inglés como Lengua Extranjera.
L1.....	Lengua Materna
L2.....	Segunda Lengua
LE.....	Lengua Extranjera
MCER.....	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MCP.....	Memoria de Corto Plazo

MLP..... Memoria de Largo Plazo

MO..... Memoria Operativa

NAP..... Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Lengua Extranjeras

PDP..... Procesamiento Distribuido en Paralelo

RAE..... Real Academia Española

SD..... Sistema Dinámico

TPC..... Teoría del Periodo Crítico

Tres P..... Presentación, Práctica Y Producción

TSD..... Teoría de los Sistemas Dinámicos..

TRR..... Teoría de las Redes Relacionales

Índice de contenidos

Introducción.....	22
Capítulo I	
El campo científico de la presente investigación: la Adquisición de Segundas Lenguas	34
I.1. Definición de algunos conceptos básicos.....	34
I.2. De la enseñanza de lenguas extranjeras a la investigación en adquisición de segundas lenguas.....	38
I.3. Modelos cognitivistas de ASL.....	40
I.3.1. Primera etapa de los modelos cognitivos.....	44
I.3.1.1. <i>Funcionamiento básico de la mente durante el proceso de ASL en los modelos computacionales.....</i>	44
I.3.1.2. <i>Modelos computacionales de ASL que abordan el conocimiento de la L2</i>	48
I.3.1.2.1. <i>Como interlengua.....</i>	49
I.3.1.2.2. <i>Como conocimiento explícito /implícito.....</i>	52
I.3.1.2.3. <i>Como conocimiento declarativo / procedimental.....</i>	55
I.3.1.3. Modelos de ASL focalizados en procesos de ASL	58
I.3.2. Segunda etapa de los modelos cognitivistas: Emergentismo	64
I.3.2.1. Surgimiento del movimiento emergentista	64
I.3.2.2. Conexionismo.....	66
I.3.2.2.1. <i>Breve descripción de la anatomía del cerebro.....</i>	69
I.3.2.2.2. <i>Arquitectura funcional de los modelos conexionistas.</i>	75
I.3.2.2.3. <i>Modelos conexionistas</i>	77

<i>I.3.2.2.3.a. El modelo de Nick Ellis</i>	77
<i>I.3.2.2.3.b. La teoría de las Redes Relacionales</i>	82
<i>I.3.2.2.3.c. El Modelo de la Competencia de MacWhinney</i>	87
I.3.2.3. Otros modelos emergentistas.	91
<i>I.3.2.3.1. La Teoría de los Sistemas Dinámicos (TSD)</i>	91
<i>I.3.2.3.2. El modelo ACT- R (5.0)</i>	96
I.3.3 Toma de posición con respecto de los modelos cognitivistas para ASL	100

Capítulo II

El objeto de estudio de la presente investigación: la disponibilidad léxica en situaciones de producción libre en el aula de lenguas extranjeras	103
II.1. La competencia comunicativa	104
II.2. La competencia Léxica	109
II.2.1. Conceptos básicos relacionados con la competencia léxica.	109
II.2.1.1. Palabra, vocablo, término.	109
II.2.1.2. Vocabulario, léxico y lexicón.	111
II. 3. Estudios sobre el léxico	114
II.3.1. Primeras teorizaciones sobre el léxico en ASL: qué implica conocer una palabra.	114
II.3.2. Breve reseña de las investigaciones referidas al léxico	117
II.3.3. Perspectiva cuantitativa en estudios sobre el léxico	119
II.3.4. Perspectiva cualitativa en estudios sobre el léxico.	122

II. 4. Modelos de adquisición del léxico.	127
II.4.1. Primeros modelos de adquisición del léxico en L1	129
II.4.2. Modelos de Competencia Léxica	134
<i>II. 4.2.1. Modelos Computacionales</i>	<i>135</i>
<i>II.4.2.1.1. El modelo de DeBot</i>	<i>136</i>
<i>II.4.2.1.2. El modelo de Kroll</i>	<i>139</i>
<i>II.4.2.1.3. El modelo de Jiang</i>	<i>140</i>
II.4.2.2. Modelos conexionistas	146
II.4.2.1. El modelo de Marconi	147
II.4.2.2. El modelo de MacWhinney	151
II.4.3. Toma de posición con respecto de los modelos que describen el desarrollo de la Competencia Léxica	153
II.5. La Disponibilidad Léxica	154
II.5.1. Origen	154
II.5.2. Algunos conceptos básicos: léxico básico, léxico fundamental, léxico disponible, riqueza léxica	156
II.5.3. Líneas de estudio en el campo de la DL	158
II.5.4. Encuadre de esta investigación en los estudios de DL.	162
II.5.5. Algunas limitaciones de los estudios de DL	163
II.6. La composición escrita	164
II.6.1. Qué es escribir: diferentes perspectivas	164
II.6.2. Escribir en la L1 en la escuela	169

II.6.3. Escribir en la LE	171
II.6.4. La riqueza léxica en la composición escrita	177
II. 7. La producción escrita en la clase de LE desde la perspectiva de la DLE	178
II.7.1. Transposición didáctica, configuraciones didácticas y secuencias didácticas	178
II.7.2. Contextos de producción de la LE.	184
II.7.3. Contextos de producción libre en la clase de ILE.	187
II.8. La edad en el proceso de ASL	190
II.9. Cierre del capítulo II	195
Capítulo III	
Diseño metodológico.....	197
III.1. Planteamiento y justificación del problema.....	198
III.2. Objetivos.....	200
III.2.1. Objetivo general.....	200
III.2.2. Objetivos específicos.....	200
III.3. Alcances de la investigación.....	201
III.4. Diseño de la investigación.....	202
III.4.1. Tipos de investigación.....	202
III.4.1.1. Enfoque cuantitativos y cualitativos.....	202
III.4.1.2. Diseños mixtos.....	210
III.4.2. Diseño y características del presente estudio.....	213
III. 4.3. Contexto de la investigación.....	218

III.4.4. Sujetos de la investigación.....	218
III.5 Instrumentos	219
III.5.1. Primer instrumento.....	219
III.5.2. Los instrumentos definitivos.....	224
III.5.3. La implementación de las pruebas.....	229
Capítulo IV	
Análisis de los resultados.....	230
IV.1. Análisis cuantitativo.....	230
IV.1.1. Análisis en función de los tipos de tests.....	233
IV.1.2. Análisis de los datos en función del sexo.....	249
IV.1.3. Análisis del léxico disponible en situaciones de producción libre.....	251
IV.1.3.1. Análisis del léxico disponible por año escolar.....	261
IV.1.4. Cierre del análisis cuantitativo.....	263
IV. 2. Análisis cualitativo.....	264
IV.2.1. El léxico disponible.....	265
IV.2.2. El desarrollo de la competencia léxica.....	274
IV.2.3. Análisis de la competencia léxica individual.....	278
IV.3. Discusión de los resultados.....	283
Conclusiones.....	287
Bibliografía.....	296
Anexos.....	335
Anexo I.....	336
Anexo II.....	337
Anexo III.....	339
Anexo IV.....	340
Anexo V.....	345
Anexo VI.....	349

Introducción

Las concepciones actuales en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) han desplazado su mirada, focalizada tradicionalmente en la lengua y más puntualmente en la gramática, para posarla sobre el aprendiente mismo y el entorno en que éste desarrolla su proceso de adquisición. Esta visión revaloriza cada uno de los componentes de la lengua y fundamentalmente la intención comunicativa de los usuarios de la lengua, al mismo tiempo que asigna importancia a otros factores imprescindibles para una comunicación efectiva como son los aspectos culturales imbricados en el uso de la lengua e inherentes al aprendiente, el desarrollo de estrategias, el entorno en el que se aprende, entre otros (Vez, 2004, 2014). Esta perspectiva deja atrás una larga tradición que concibe el dominio de una lengua extranjera (LE) como el conocimiento y uso de la gramática como el foco de atención (Larsen-Freeman y Freeman, 2008).

En la República Argentina, la documentación sobre la que se basan los diseños curriculares escolares refleja la visión de que la lengua implica su uso y se contempla el aspecto cultural (Consejo Federal de Educación, 2012). Por consiguiente, la enseñanza del inglés como LE (ILE) en instituciones educativas del sistema formal tiene como fin que los alumnos desarrollen la *competencia comunicativa* (CC) e intercultural. En estos escenarios, es común observar en las evaluaciones, tanto orales como escritas, que los estudiantes logran expresar los propósitos comunicativos pero al hacerlo, en muchas ocasiones, no siempre recuerdan determinados vocablos que fueron enseñados de modo explícito durante el desarrollo de la unidad didáctica y por ende, no los aplican en situaciones de producción libre.

Un relevamiento de las investigaciones realizadas en el ámbito de la ASL permite advertir que las temáticas de investigación se han focalizado mayoritariamente en la

gramática (Pignot-Shahov, 2012), siendo escasas los estudios sobre el léxico en ASL hasta alrededor de 1990. Esto podría relacionarse por un lado, con la gran difusión de los desarrollos teóricos de Saussure, Bloomfield y Chomsky centrados en la sintaxis en detrimento de la semántica (Juffs, 2009), en detrimento de otros componentes de la CC, como es la *Competencia Léxica* (CLéx). Por otro lado, también la escasez de estudios sobre el léxico pueda atribuirse a que la gramática se puede concebir como un conjunto finito de elementos y el dominio de ésta presupone el punto terminal de la adquisición de una lengua. Esto se debe, en contraposición a lo que sucede con la gramática, al hecho de que el léxico es un conjunto abierto de elementos, conjunto que difiere de individuo a individuo, tanto en profundidad como en tamaño, situación que dificulta caracterizar el desarrollo del léxico y determinar el punto final de este proceso (Ellis, 2008).

Los primeros estudios sobre el léxico (Richard, 1976; Nation, 1990), se abocan a esclarecer que implica el conocimiento de una palabra en la LE. A partir de 1990, dentro de la expansión de ASL como disciplina científica, y , desde la concepción de la mente humana como un ordenador comienzan a desarrollarse investigaciones sobre el vocabulario intentando describir diversas temáticas, las que han sido abordadas desde dos puntos de vista (López Morales, 2010): cuantitativo (cantidad de vocablos que se conocen o tamaño del vocabulario) y cualitativo (profundidad del conocimiento del vocabulario, en referencia a conocer cada palabra para usarla apropiadamente). Estos estudios no evidencian mayor interés por lo que implica el proceso cognitivo conducente al conocimiento del léxico como tampoco presentan modelos acabados que expliquen el proceso de ASL, sino parciales, abordando determinados aspectos de estos procesos, por ejemplo el aprendizaje explícito o implícito del vocabulario, el conocimiento declarativo procedimental del vocabulario, la atención que se dispensa al aprendizaje de este componente, entre otros.

En las últimas décadas se ha percibido un creciente interés por los estudios sobre el léxico, fundamentalmente a partir de la importancia que algunas corrientes lingüísticas asignan al vocabulario y gradualmente se percibe la preocupación por

describir el lexicón del aprendiente de una *segunda lengua* (L2), es decir no sólo cómo se almacenan las palabras sino también qué mecanismos las seleccionan para que se adecuen a los contextos de uso.

Los modelos que describen el desarrollo de la CLéx se encuentran anclados a las teorías vigentes en el campo de la ASL al momento de su formulación. Es por ello que los primeros modelos de CLéx se inscriben en la etapa de la concepción de la mente como un ordenador y por ello asumen que la CLéx se desarrolla en etapas predecibles, o como un procesamiento simbólico con un principio y un fin, común a todos los aprendientes, tal como lo planteaban los enfoques de procesamiento de la información. (De Bot, 2004; Kroll y Stewart, 1994; Jiang, 2002, 2004).

En la última década del siglo XX, cuando los desarrollos teóricos comienzan a apartarse de la visión computacional, las investigaciones en ASL toman un sesgo socio-cognitivo al sostener que la adquisición de una lengua se origina en el uso y de allí se internaliza, procesos que se realizan en entornos densamente complejos (Ortega, 2011, p. 168). Estas consideraciones llevan a sostener que las representaciones lingüísticas emergen de interacciones entre todos los niveles desde lo neuronal hasta lo social (N. Ellis, 1998) y están determinadas por el mismo sistema complejo en el que se encuentra inmerso el sujeto (N. Ellis, 2014). Las propuestas de MacWhinney (2008) y Marconi (1997) ofrecen una visión conexionista sobre el desarrollo del léxico desde esta perspectiva.

Definir un modelo de desarrollo del léxico es importante al momento de enseñar una LE, ya que esta visión se filtra en las decisiones pedagógicas que se implementan en el aula, desde la selección que un docente hace del libro de texto hasta la metodología que se aplica, por lo que es conveniente elegir un modelo que permita concebir el proceso de adquisición del léxico como una actividad acumulativa en lugar de pensarla como una actividad *todo o nada* (Meara, 2006).

Dos teorías se consideran adecuadas para explicar la construcción de la CLéx de la LE, en el aula, contexto que se analiza en este trabajo. Por un lado, Jiang (2002, 2004), desde una visión computacional, ofrece una descripción detallada del proceso gradual, consistente en tres etapas, en el que se desarrolla la CLéx, explicación que resulta muy convincente y clara para analizar los fenómenos que se abordan en esta investigación. Por otro lado, Marconi (1997), desde una perspectiva netamente conexionista, propone dos subcompetencias (inferencial y referencial) dentro de la CLéx y dos tipos de léxicos (semántico y de educto).

El léxico también ha sido abordado desde otra disciplina como la Sociolingüística. En este campo se denomina *disponibilidad léxica* (DL) al conjunto de términos que de manera organizadas se encuentran en el lexicón mental de un sujeto, disponibles para ser empleados cada vez que se active el nodo cerebral adecuado (Michéa, 1957; Gougenheim, 1953; Mackey, 1971). Otro concepto asociado a la DL es el *léxico disponible* que refiere al conjunto de vocablos que pertenece al vocabulario activo de un hablante y que puede ser instanciado en una situación comunicativa cotidiana (Hernández Muñoz, 2006). El léxico disponible está conformado principalmente por vocablos con fuerte carga semántica: sustantivos, verbos y adjetivos (Bartol Hernandez, 2010).

En este campo de estudio, a fin de determinar la DL de los sujetos, se implementan encuestas consistentes en grupos temáticos de palabras, denominados *centros de interés*, los que actúan como estímulos verbales para que los sujetos produzcan listas de vocablos que evocan del lexicón mental. La DL se mide a partir de un índice basado en una fórmula matemática que combina la frecuencia en que una palabra es mencionada y el orden de activación de la misma en la memoria del sujeto. Estos datos son procesados con instrumentos estadísticos, lo que permite que todas las palabras sean susceptibles de ser medidas y así sea posible cuantificar la DL.

El léxico disponible de cada de cada sujeto se debe concebir como un fenómeno cognitivo que trasciende lo lingüístico, lo que, justificaría la variabilidad de los léxicos

disponibles individuales, los que son en gran parte idiosincrásicos (Hernández Muñoz, 2006). Existe una línea de investigación en la DL, basada en el paralelismo de los procesos de DL entre la L1 y la L2 (López Morales, 1993), que se aboca a indagar este concepto en la LE.

Como ya se señaló, en el aula de LE se observa cotidianamente que los alumnos, a pesar de conocer muchas palabras, no las aplican en situaciones comunicativas en las que esos vocablos deben entrar en juego, por lo que resulta interesante indagar el léxico disponible en estos contextos. Aunque esta línea de investigación se presenta como una herramienta beneficiosa para el aula en donde se aprende una LE, también se advierten algunas limitaciones. Por una parte, los instrumentos léxico - estadísticos empleados en ellas, resultan sumamente complejos para ser empleados como medios para el trabajo sistemático de los docentes de LE (Cuba Vega y Cuba, 2004). Por otra, la situación y los tipos de pruebas que se aplican para evocar los términos son más cercanos a situaciones experimentales y muy distantes de situaciones reales de comunicación. Para ilustrar esto cabe preguntarse en cuántas situaciones del mundo real un sujeto produce una lista en la que enumera vocablos pertenecientes a una misma categoría.

La enseñanza de lenguas extranjeras en contextos exolingües (Dabene, Cicurel, Lauga-Hamid y Foerster, 1990) de instrucción formal (Ortega, 2009), se presenta como un nicho ecológico en el que los aprendientes, sus motivaciones, intereses e historias personales, la lengua objeto de estudio, el entorno social, el docente, entre otros factores, se imbrican en un singular entramado (Vez, 2004). Así el sujeto que aprende una LE se ve afectado por sus relaciones con el docente y los modos de enseñar de éste, las configuraciones didácticas que el profesor despliega en el aula. Pero también existen factores inherentes al aprendiente como la edad, la que se comporta como una multivariable (Muñoz y Singleton, 2011), el grado de alfabetización en la *lengua materna* (L1) de cada aprendiente, sus motivaciones para aprender esa lengua, entre otros, que inciden en el aprendizaje de la lengua.

Si bien el léxico en el aprendizaje de una LE ha sido objeto de numerosos estudios, se observa que algunos ámbitos y dimensiones relacionados con el tema no han sido indagados. La mayoría de los tests aplicados dentro del campo de estudios de DL son estructurados, por ejemplo, elegir o reconocer palabras de una lista y no se ocupan del léxico disponible en situaciones de producción libre. Por otra parte, a pesar de la abundancia de estudios centrados en el aprendizaje del léxico en contextos de inmersión o en países anfitriones con jóvenes o adultos, no se han relevado muchas investigaciones que aborden la disponibilidad léxica en situaciones exolingües (Dabene et al., 1990) de instrucción formal (Ortega, 2009). Además, si bien existen algunos estudios que abordan la DL durante el aprendizaje de ILE, (Germany y Cartes, 2000), no se registran muchas investigaciones de este tipo en la República Argentina y menos aún en niños, dentro de un contexto formal de instrucción. En cuanto a las teorías sobre CLéx son relativamente nuevas y no han sido ampliamente aplicadas o contrastadas con estudios empíricos de diversa índole.

Es por esto que esta investigación se focaliza en una situación de adquisición de segundas lenguas, examinando el componente léxico de la competencia comunicativa de un grupo de alumnos de nivel primario de la provincia de San Juan, Argentina, desde el contexto mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje: el aula, y analiza el léxico disponible al finalizar el desarrollo de una unidad didáctica. El estudio se centra en el uso de palabras - que fueran enseñadas durante el despliegue de una unidad didáctica- en situaciones de producción escrita, para así advertir el desarrollo de la CLéx de los sujetos. Para ello, el marco teórico se nutre de constructos del ámbito de la psicolingüística, de la adquisición de segundas lenguas, de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras (DLE), como así también de la sociolingüística en los conceptos de DL.

El valor de este estudio reside en dos aspectos: por un lado, en investigar la DL, como evidencia de la CLéx, en el nicho ecológico en el que se desarrolla: una institución escolar de nivel primario en un contexto exolingüe; por otro lado, en recolectar los datos en la fase de producción libre de una unidad didáctica, respetando los parámetros de no intervencionismo de la investigación naturalista.

Los interrogantes que dan pie a esta investigación son:

- ¿Qué áreas temáticas tienden a mostrar mejor DL?
- ¿Qué tipo de tareas o situaciones tienden a ser más efectivas para evocar el léxico disponible?
- ¿Existe relación entre léxico disponible y nivel de proficiencia / año de instrucción? ¿Es significativa esta relación?
- ¿Existe relación entre léxico disponible y sexo? ¿Es significativa esta relación?
- ¿Cómo se desarrolla la CLéx de estos aprendientes?
- ¿Cómo se puede explicar esto? ¿Desde qué marco teórico?
- ¿Qué implicancias didácticas tienen estos resultados?

A partir de estos interrogantes, se propone como objetivo general de esta investigación reconocer el léxico disponible a partir de una secuencia didáctica en situaciones de producción libre, en el aula de ILE, en el nivel primario. Como primer objetivo específico se plantea relacionar el léxico disponible en ILE en situaciones de producción libre con sexo, año académico, unidad temática, contexto de evocación/tarea, en una muestra de sujetos de cuarto y quinto grado de nivel primario. Como segundo objetivo específico se pretende delinear el desarrollo de la CLéx de los sujetos, en ILE, a partir del léxico disponible, en una muestra de sujetos de cuarto y quinto grado de nivel primario. El último objetivo específico intenta sugerir lineamientos didácticos que permitan optimizar el desarrollo de la CLéx en sujetos de cuarto y quinto año de nivel primario.

La investigación de la que se da cuenta es de corte exploratorio - descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006) puesto que se propone abordar el léxico disponible en ILE, en situaciones de producción, para examinarlo e intentar describirlo. El estudio es de corte transversal o transeccional de grupos intactos, ya que, recolecta datos al modo de una fotografía (Hernández Sampieri et al., 2006).

El diseño de la presente investigación es mixto de enfoque dominante o principal: el diseño es cualitativo y las estrategias de recolección, cuantitativas (Creswell, 2003). La perspectiva cualitativa de esta tesis se aprecia en la actitud no intervencionista, puesto que el objetivo es explorar qué léxico queda disponible al finalizar el desarrollo de una secuencia didáctica para el de ILE, en el verdadero contexto en que cada sujeto desarrolla su CLéx: el aula, sin perturbarlo. Dado que los sujetos con los que se recaban los datos son niños y que el tipo de conocimiento que se investiga se denomina *tácito* (Guba, 1981), resulta muy difícil que éstos informen explícitamente sobre su CLéx o DL, por lo que se recurrió pruebas que pongan en juego la CC de los aprendientes de modo tal que se pueda advertir la DL y el grado de desarrollo de la CLéx. Este tipo de instrumentos son típicos del paradigma cuantitativo: tests de base semi-estructurada y libre, los que se aplicaron al final de una secuencia didáctica. La unidad de análisis son los sustantivos concretos y adjetivos de determinados campos semánticos, estipulados en la planificación anual por los docentes al frente de los grados. Los datos recabados fueron sujetos a un procesamiento estadístico, como así también fueron analizados cualitativamente.

La investigación se llevó a cabo en la provincia de San Juan, en un contexto claramente exolingüe (Dabene et al., 1990) de instrucción formal (Ortega, 2009) en el que sujetos monolingües aprenden inglés como LE, después de haber desarrollado su L1 (Ortega, 2009). Los datos se recabaron en una institución de nivel primario, de gestión privada, en cuarto y quinto grado. En cuanto a la edad de los sujetos, se tomó la edad promedio que corresponde a cada año escolar, y se asumió el año escolar como indicador de dominio de la LE (Wolter, 2011). En total concordancia con el enfoque ecológico de estudiar el fenómeno en su verdadero contexto de realización, se tomaron clases intactas, sin manipular su constitución y las pruebas se aplicaron en cada año académico y sus correspondientes divisiones (cuatro).

El procesamiento de los datos recolectados, permitió dar cumplimiento al primer objetivo específico ya que por un lado se observa que los resultados no son concluyentes como para aseverar que el sexo y la edad tienen incidencia en la DL de

cada sujeto. Por otro, en cuanto a la relación entre DL y tipo de tarea, se aprecia que las tareas semi-estructuradas evocan mayor cantidad de vocablos que las de tipo libre, y que algunas temáticas tienden a lograr mayor producción de vocablos que otras.

En relación con el segundo objetivo específico que apuntaba a delinear el desarrollo de la CLéx de los sujetos, en ILE, a partir del léxico disponible, el análisis cualitativo de los vocablos correctos con y sin errores grafemáticos (Pujol Llop, 1999), permite apreciar las tres etapas en el desarrollo de la CLéx propuestas por Jiang, (2002, 2004). Además de advertir el desarrollo lineal de la CLéx, se puede percibir que en la primer etapa se trasluce una fuerte asociación entre el vocablo en la L2 y su equivalente en la L1, como así también se constata que la grafía responde a la ruta fonológica de esta misma lengua Cuetos (1991), lo que evidencia claramente la incidencia de la L1 en este tipo de procesos. También se infiere que en este desarrollo de la CLéx, si bien la entrada léxica, responde a las características descritas por Jiang (2002, 2004), la información sintáctica y como la semántica son adquiridas prontamente mientras que la morfología y la ortografía requieren de un proceso más largo. Además, el análisis de la competencia individual demuestra que el lexicón mental de un sujeto incluye vocablos en distintos estadios del desarrollo.

A partir del análisis de los datos y dando cumplimiento al tercer y último objetivo específico se realizan sugerencias para optimizar la adquisición de la CLéx en la clase de ILE. Las primeras se relacionan con la producción escrita: se propone interpretar que cada cacografía o error grafemático (Pujol Llop, 1999) es un término que se encuentra dentro del proceso del desarrollo de la CLéx. A partir de esto, se recomienda al momento de evaluar las tareas de producción libre, no calificar negativamente los errores grafemáticos (Pujol Llop, 1999) puesto que son parte del desarrollo lingüístico. En segundo lugar, se propone que tanto el input que se provee a los aprendientes, como las tareas propuestas sean focalizadas, en la función comunicativa de la lengua (Larsen-Freeman, 2007; Halliday, 1973). La tercera sugerencia se refiere las tareas con las que se evocan los vocablos: si bien los contextos de producción libre recrean las situaciones comunicativas en la vida real, es recomendable la inclusión de tareas semi-estructuradas que pongan en juego la habilidad productiva controlada

(Laufer y Nation, 1999), lo que permitirá al docente verificar si los términos enseñados han sido aprendidos. Por último, a pesar de que es un lineamiento más que conocido, se recomienda analizar el impacto que las temáticas de cada unidad didáctica pueden tener en los destinatarios de las mismas, ya sea de modo positivo o negativo.

La tesis se organiza en cuatro capítulos. Los dos primeros constituyen el marco teórico sobre el que se basa este estudio. En el primer capítulo se delimita el área de investigación: el campo de adquisición de segundas lenguas. En una sección inicial se aclara el significado de los términos y las denominaciones que se aplicarán a lo largo de la investigación. Seguidamente se realiza un análisis de los modelos computacionales y emergentistas vigentes en el paradigma cognitivista de la adquisición de lenguas y se determina una perspectiva multidisciplinar desde dónde abordar la ASL. En el segundo capítulo se examina el objeto de estudio de esta tesis: la DL de los aprendientes, como evidencia de la CLéx desarrollada en la consecución de la CC, foco de las clases de LE. Tal como se hizo en el capítulo anterior, en la sección inicial se aclara el significado de los términos y las denominaciones que se aplicarán a lo largo del estudio. Luego se brinda un rastreo de las investigaciones sobre el léxico hasta llegar a los modelos de desarrollo de la CLéx, de los cuales se refieren los más pertinentes para la investigación. Seguidamente, se explora la DL y se encuadra el estudio en la rama de investigaciones sobre DL en LE. En la segunda parte de este capítulo se exploran diferentes cuestiones imbricadas en el presente objeto de estudio: se examinan las diversas explicaciones y modelos sobre el proceso de escribir. Posteriormente, se definen los procesos de transposición didáctica que se implementan en estos contextos como así también el efecto de las configuraciones didácticas que despliega cada docente para lograr que sus estudiantes desarrollen la CC en inglés. Se presentan modelos de secuencias didácticas y se describen los contextos de producción dentro del marco de la DLE. Por último, se aborda la edad ya que este factor extralingüístico tiene incidencia en los procesos de ASL.

En el tercer capítulo se desarrolla la metodología empleada, fundamentando la elección de un diseño mixto para la recolección de datos. También se consignan los

estudios preliminares realizados en el contexto de esta tesis y se describen los instrumentos aplicados, los que se consignan en el Apéndice I.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados, en primer lugar desde el análisis cuantitativo y el procesamiento estadístico y en segundo lugar se procede al análisis cualitativo de los datos recolectados. El capítulo concluye con la discusión de los resultados presentados.

El quinto capítulo presenta las conclusiones de este trabajo y cierra así el desarrollo de esta investigación.

Capítulo I

El campo científico de la presente investigación: la Adquisición de Segundas Lenguas

I.1. Definición de algunos conceptos básicos

La investigación que se presentará a continuación se enmarca en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) ya que indaga qué léxico queda disponible al finalizar una unidad didáctica en situaciones de producción libre, para advertir cómo se desarrolla la competencia léxica en un contexto de instrucción formal de inglés como lengua extranjera (ILE).

A fin de iniciar el trabajo se hace necesario esclarecer el significado de diversas denominaciones comunes en el ámbito de ASL y determinar en qué sentido se las aplica en la República Argentina, y por ende, en este trabajo.

En primer lugar, se definirá el ámbito de esta investigación dentro del campo de la ASL. En este respecto, Ortega (2005) define tres posibles espacios de investigación del proceso de adquisición de lenguas. El primero se refiere a la adquisición de una única lengua por parte de un bebé desde que comienza a adquirir la lengua materna (L1), el segundo se refiere a los casos de bilingüismo (o multilingüismo), es decir aquellos contextos en los que los niños adquieren dos o más lenguas simultáneamente. El tercero, en el que se centrará el presente estudio, aborda la adquisición de una o varias lengua(s), una vez que la lengua materna ya se ha desarrollado.

En este último campo se investigan los fenómenos relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua después de que un sujeto monolingüe ha adquirido su lengua

materna, o en el caso de un sujeto multilingüe que ya ha desarrollado sus primeras lenguas. En este contexto, Ortega (2009) aplica la denominación *lengua materna, primera lengua*, o *L1*: generically to refer to the language (in the case of monolingual acquisition) or languages (in the case of bilingual or multilingual acquisition) that a child learns from parents, siblings and caretakers during the critical years of development, from the womb up to about four years of age “. (p. 5)

Siguiendo con esta conceptualización se define *segunda lengua o lengua adicional* a la que es aprendida después de la lengua materna (Ortega, 2009; Cook, 2001). En relación con la lengua adicional, el contexto en el que ésta es aprendida, puede suscitar nuevos conceptos, por ejemplo, *segunda lengua (L2)*, *lengua hereditaria o patrimonio*, *lengua extranjera (LE)*. Existen grandes diferencias entre aprender una lengua adicional en aquellos países en los que ese idioma es usado ampliamente, tal es la situación de inmigrantes aprendiendo la lengua del país anfitrión, por ejemplo, inmigrantes aprendiendo francés en Francia, y hacerlo en un país en el que no se la habla naturalmente: aprender francés en Inglaterra. En el primer caso, lo que se aprende es una *segunda lengua*, mientras que el segundo, una *lengua extranjera*¹. El hiperónimo de estos términos es *lengua meta*, sin que esta denominación remita a ninguna de aquellas supra descritas, solamente a una lengua que se estudia o aprende y que no es la lengua materna. Siguiendo con esta clasificación, *lengua hereditaria o lengua patrimonio* se refiere, en la mayoría de los casos, a aquélla que es empleada por minorías étnicas, y que puede estar en peligro de extinción (Cook, 2001).

Larsen-Freeman y Freeman (2008, p. 147), advierten respecto de la designación lengua extranjera que ésta es “relative to the speaker and mutable in the situation”. En esta misma línea, (Porquier, 1994) considera dos tipos de relación en la comunicación en la lengua extranjera: una *endolingüe* y otra *exolingüe*. En el primer caso se trata de una comunicación entre interlocutores que comparten la lengua materna, mientras que en el segundo, se hace referencia a interlocutores que no la comparten, o uno de ellos es nativo de la lengua extranjera y el otro no lo es. En esta situación se observa una asimetría en el manejo de los códigos por parte de los interlocutores. Dabene, Cicurel, Lauga-Hamid y

¹ A partir de este momento, en este estudio se emplearán indistintamente lengua extranjera, segunda lengua o lengua meta.

Foerster, (1990) emplean esos conceptos dicotómicos para describir los contextos de enseñanza-aprendizaje: así contexto exolingüe alude a una situación en la que la lengua meta se enseña-aprende en un contexto en el que se habla un idioma diferente, mientras que un contexto endolingüe denota un escenario en el que la lengua se enseña en un contexto social en el que se la emplea como medio de comunicación.

Otro aspecto de gran incidencia son los tipos de contextos diferentes en los que se aprende una lengua adicional. Ortega (2009) reconoce dos: el contexto *natural* y el contexto *formal*. En el contexto natural el tipo de aprendizaje se realiza sin ningún tipo de instrucción sobre la lengua, la que se emplea para expresar significados y comunicarse, es la situación de los inmigrantes que aprenden la lengua del país anfitrión a partir del uso mismo del idioma. El segundo contexto que menciona Ortega (2009) es el denominado formal y se refiere a contextos educativos en los que las clases se caracterizan por el estudio formal de la lengua meta. En esta situación, la comunicación que se establece en los contextos naturales se correspondería con el contexto endolingüe descrito por Dabene et al. (1990) y exolingüe en los contextos formales.

A partir de estos tipos de contexto planteados por Ortega (2009), es necesario abordar dos conceptos dicotómicos de gran prevalencia en el ámbito de ASL: *adquisición* y *aprendizaje*. La adquisición de una lengua adicional es un proceso, similar al conducente al desarrollo de la lengua materna, que se da sólo en contextos naturales focalizando la atención en el uso comunicativo de la lengua, proceso del cual el sujeto no es consciente. El segundo término, se refiere al aprendizaje de una lengua en contextos de instrucción o formales, es decir en situaciones dentro de instituciones educativas, con el foco de la instrucción en la lengua misma, aun cuando el objetivo de estos procesos de instrucción explícita sea el desarrollo de la competencia comunicativa (Krashen, 1981). En la *Figura 1.1* se resumen las diversas acepciones de lenguas adicionales descritas hasta el momento.

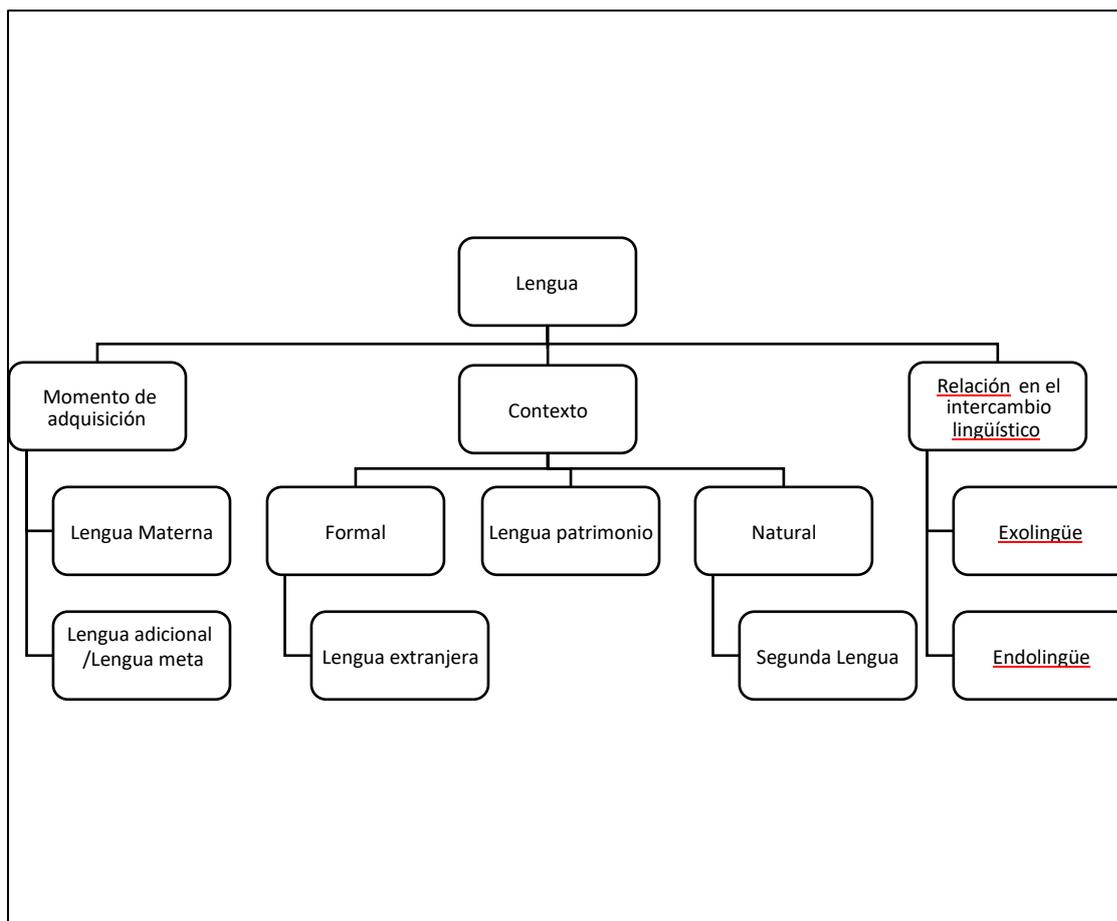


Figura 1.1: Clasificación de lenguas adicionales basada en Cook (2001) y Ortega (2009)

En nuestro país, un análisis de las últimas disposiciones relacionadas con la enseñanza oficial de lenguas adicionales, tanto aquellas emanadas a partir de la Ley Federal de Educación Nro. 24.195/1986, por ejemplo el Acuerdo Marco 15 (Consejo Federal de Ciencia y Educación, 1997), y más recientemente, la Ley de Educación Nacional 26.206/2006, que revaloriza las lenguas originarias y la interculturalidad, y la documentación que emana de ésta en relación con las lenguas adicionales: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (Consejo Federal de Educación, 2012) y Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundaria (Consejo Federal de Educación, 2011) se refieren a la enseñanza de lenguas adicionales como lenguas extranjeras. A partir de estas reglamentaciones y ordenanzas queda claro entonces, que la denominación de las lenguas adicionales en la República Argentina es *lenguas extranjeras*.

Para resumir lo expuesto hasta aquí, en esta investigación se adopta la concepción de Saville-Troike (2007) para quien la ASL: “refers both to the study of individuals and groups who are learning a language subsequent to learning their first one as young children, and to the process of learning that language” (p. 2). Esta lingüista agrega que esta lengua adicional a ser aprendida puede ser una tercera o cuarta o décima y que se puede dar en contextos naturales, formales o en ambos.

A modo de cierre de esta sección, es necesario aplicar los términos definidos a la descripción de la situación de la enseñanza de lenguas adicionales en la República Argentina. En este respecto, se puede decir que se enseñan lenguas extranjeras a sujetos mayoritariamente monolingües en escenarios de contextos exolingües de instrucción formal.

I.2. De la enseñanza de lenguas extranjeras a la investigación en adquisición de segundas lenguas.

Una vez esclarecidas las diversas acepciones de lenguas extranjeras, resulta conveniente definir el del campo científico en el que se ubica esta investigación y el estado del arte del mismo.

El campo que se indaga corresponde al de adquisición de segundas lenguas (ASL), el que, según lo define Ortega (2009), se refiere al “scholarly field of inquiry that investigates the human capacity to learn languages other than the first, during late childhood, adolescence or adulthood, and once the first language or languages have been acquired” (p. 1).

Si bien a lo largo de la historia siempre se advirtió interés en el dominio de lenguas extranjeras, y por ende en su enseñanza, el interés por describir este tipo de procesos es

relativamente reciente. Esta área se inicia como tal entre 1960 y 1970 (Ellis, 2008; Ortega, 2009; Larsen-Freeman y Freeman, 2008) nutriéndose de los constructos teóricos de disciplinas como psicología, lingüística, didáctica de las lenguas extranjeras y de las investigaciones sobre la adquisición de lenguas maternas, alcanzando una vasta expansión en la década de entre 1980 y 1990, tanto que al cierre del siglo XX ya se erigía como una ciencia en sí misma.

Antes de que la ASL surgiera como un área de estudio, el campo de las lenguas extranjeras se abocaba a la enseñanza de las mismas, con objetivos que fueron variando por ejemplo, en los primeros años del siglo XX las LE se enseñaban con el fin de servir de apoyo al estudio de la literatura o para lograr mejoras sociales (Larsen-Freeman y Freeman, 2008). En ambos casos, la enseñanza no tenía ninguna conexión con el uso de la lengua misma en el mundo real, se apuntaba a alcanzar lo que Larsen-Freeman y Freeman, (2008, p. 151) denotan como “rather pernicious concept of *nativeness*” que perduraría por mucho tiempo en el ámbito de la enseñanza de lenguas y daría pie a numerosas investigaciones. Este concepto se refería al uso de la lengua como lo hacen los nativos, quienes han sido rodeados por este idioma desde el momento de su nacimiento en contextos naturales, con focalización en la comunicación. En el transcurso del tiempo, los desarrollos teóricos y los resultados empíricos demostrarían que este objetivo era, en la mayoría de los casos casi imposible de lograr.

Las primeras bases científicas de la enseñanza-aprendizaje de LE se advierten con el surgimiento del método audiovisual, que se sustenta en los principios del estructuralismo y el conductismo y se convierte en el enfoque predominante para la enseñanza de lenguas extranjeras. Este método se focalizaba en la repetición de estructuras gramaticales como estrategia para lograr la competencia de un nativo de la lengua meta. Con esas mismas bases teóricas, comienza a desarrollarse el análisis contrastivo, que buscaba predecir errores en el aprendizaje de una lengua extranjera, con el fin de prevenirlos o evitarlos.

El quiebre paradigmático iniciado por Chomsky (1959) en su ataque a Skinner, abre la puerta a numerosas y variadas teorías cognitivas, las que, junto a los avances de la Sociolingüística, tienen un fuerte impacto en el recientemente erigido campo de ASL: aprender o adquirir una lengua se considera un proceso mental y la lengua se concibe

como un instrumento para la comunicación. Todo esto genera debates entre los miembros de la comunidad científica, se comienza a abonar el terreno para un cambio de paradigma, cerrando así un el periodo de ciencia normal (Kuhn, 2004). Estas posturas novedosas, divergentes, hacen que “la naturaleza de la investigación cambi [e]” (Kuhn, 2004, p. 148) y se inicia un periodo de transición durante el cual surge un nuevo paradigma: el cognitivismo.

El giro se produce desde una postura conductista hacia el mentalismo.

La noción chomskiana de *competencia*, concebida como el conocimiento que un hablante ideal en una comunidad lingüísticamente homogénea, tiene de su propia lengua, se reformula y se acuña el concepto de *competencia comunicativa* (Hymes, 1972). El enfoque comunicativo se convierte rápidamente en la base sobre la que se asientan diversos enfoques para la enseñanza de lenguas. Sin embargo, estas teorías demoran en ser foco de investigación, de modo tal que hasta 1980, las investigaciones en adquisición de lenguas extranjeras se centran en la gramática y muy poco se indaga sobre los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje del léxico.

Este recorrido histórico desde la enseñanza de LE hasta el surgimiento del campo de ASL como disciplina científica permitirá comprender por qué las investigaciones iniciales en torno al léxico, de las que se dará cuenta en el capítulo II, realizadas en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras y no de la ASL, abordaron aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de LE, sin contar con el respaldo de una teoría de ASL que permitiese explicar cómo se desarrolla la competencia léxica.

I.3. Modelos cognitivistas de ASL

Si bien el paradigma cognitivista surge a finales de 1950, sus bases filosóficas se remontan a Descartes (1596-1650) quien afirma que el sujeto es el centro de la existencia y la realidad exterior solo existe en la medida que este individuo la percibe. Así este

modelo filosófico ubica al hombre en un el centro de la existencia, lugar hasta entonces reservado a Dios. Atkinson (2011), sostiene que Descartes genera una revolución casi copernicana al considerar que el cuerpo se encuentra separado de la mente, la que es concebida como una entidad lógica o un dispositivo matemático, y al igualar la cognición con la conciencia.

Los enfoques cognitivos consideran a la mente humana “as a symbolic processor that constantly engages in mental processes” (Ortega, 2009, p. 82). En este sentido, Atkinson define al cognitivismo como una disciplina para la cual “the mind/brain is, for all intents and purposes, the necessary and sufficient locus of human thought and learning” (2011, p. 3).

Existen numerosas teorías cognitivas, en muchos casos emparentadas con otras ciencias (por ejemplo, sociología, sociolingüística, neurolingüística, pedagogía, etc.) que se ocupan de la ASL abordando diferentes aspectos desde epistemologías específicas, lo que las hacen inconmensurables y determina que la tarea de clasificarlas no sea sencilla. Es por esto que Doughty y Long (2005) sostienen que la investigación en ASL se considera como una rama de la ciencia cognitiva.

Mientras Ortega (2009) señala que la investigación en ASL se basó en el cognitivismo al ser éste el enfoque psicológico dominante en los finales del siglo XX, Atkinson (2011) asume una postura más definida en este sentido y para eso cita a destacados especialistas en el campo de la ASL a fin de demostrar que el enfoque cognitivo es el prevalente en este ámbito (Davis, 1995; Doughty y Long, 2003; Ellis, 1997; Gass y Selinker, 2001; Larsen-Freeman, 2007; Long, 1997; Mitchell y Myles, 1998; Ritchie y Bhatia, 1996; Van Patten y Williams, 2007).

Algunos psicolingüistas (Ortega, 2009; O’Grady, 2005; Karmiloff-Smith, 1994) advierten que dentro de un marco cognitivista se puede distinguir dos perspectivas en el ámbito de ASL (*Figura I.2*).

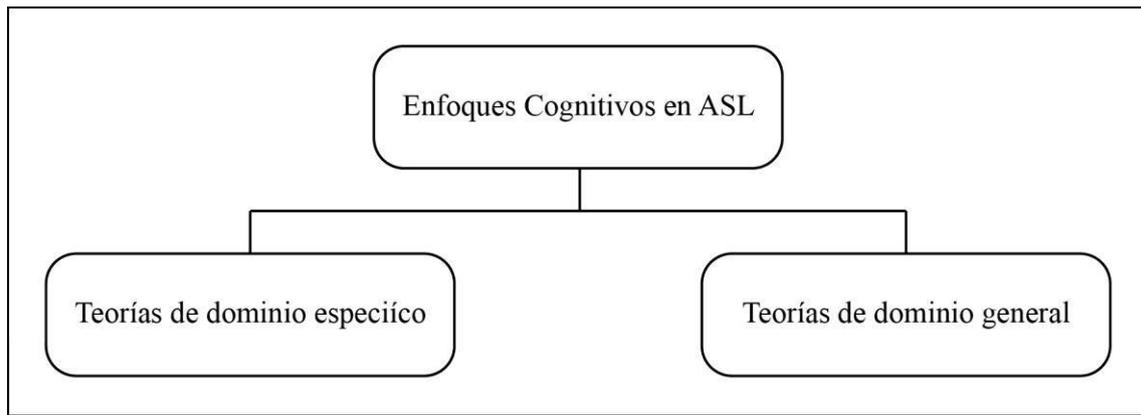


Figura 1.2: Teorías cognitivas en ASL

Las denominadas *teorías de dominio específico* se basan en la concepción chomskiana de que el ser humano nace con una facultad determinada para el lenguaje, al modo de una gramática universal, conducente al aprendizaje de la L1 y otras lenguas adicionales. Esta visión dio lugar a diversos y profusos desarrollos que se agrupan bajo la denominación de *nativismo lingüístico*. La concepción modular de la mente propuesta por Fodor (1986) también se presenta como una teoría de dominio específico y plantea que la mente está compuesta por módulos innatos que procesan determinado tipo de conocimiento, entre esos módulos existe un módulo lingüístico que procesa la lengua.

La otra perspectiva dentro del cognitivismo, conformada por las *teorías de dominio general*, a diferencia de los modelos lingüísticos propiciados por Chomsky (1957), no concibe el conocimiento lingüístico como único, sino que se basa en la premisa de que al aprender una lengua se aplican mecanismos que son comunes para otros tipos de conocimiento o aprendizaje (Ellis, 2008). Estas teorías presuponen un interjuego entre variables internas del sujeto y variables externas al mismo, asumiendo que el proceso de ASL tiene lugar en constante interacción con el entorno del sujeto. La psicolingüista Karmiloff- Smith (1994) adoptó una posición de interfaz entre las dos posiciones, señalando que la adquisición del lenguaje:

es tanto de dominio general como de dominio específico, es decir que ciertas restricciones iniciales de dominio específico canalizan la construcción progresiva de ciertas representaciones lingüísticas, también de dominio

específico, pero que, una vez redescritas, estas representaciones están a disposición de procesos de dominio general. (53)

La presente investigación se encuadra dentro de las teorías de dominio general, concibiendo a la adquisición del lenguaje como la construcción de cualquier otro tipo de conocimiento durante cuyo proceso inciden numerosos factores, como se planteará en el capítulo II.

Desde el surgimiento de la ASL como campo científico hasta la actualidad, dentro del marco de las teorías cognitivistas, se distinguen dos etapas en relación con los desarrollos teóricos que explican el fenómeno de ASL (*Figura I.3*): en un primer se advierte una fase clásica que comienza con los inicios del cognitvismo, desde el nacimiento de la investigación en ASL, desde fines 1960 hasta 1980, en la que predominan los modelos computacionales y la concepción chomskiana de una capacidad innata para aprender lenguas. En la segunda etapa, postclásica o post-cognitivista, a partir de los 80, la arquitectura de la mente se asocia con modelos biológicos y surgen los modelos neuronales y emergentistas (Ortega, 2009; Sanguinetti, 2008; Atkinson, 2011; Rivière, 1991).

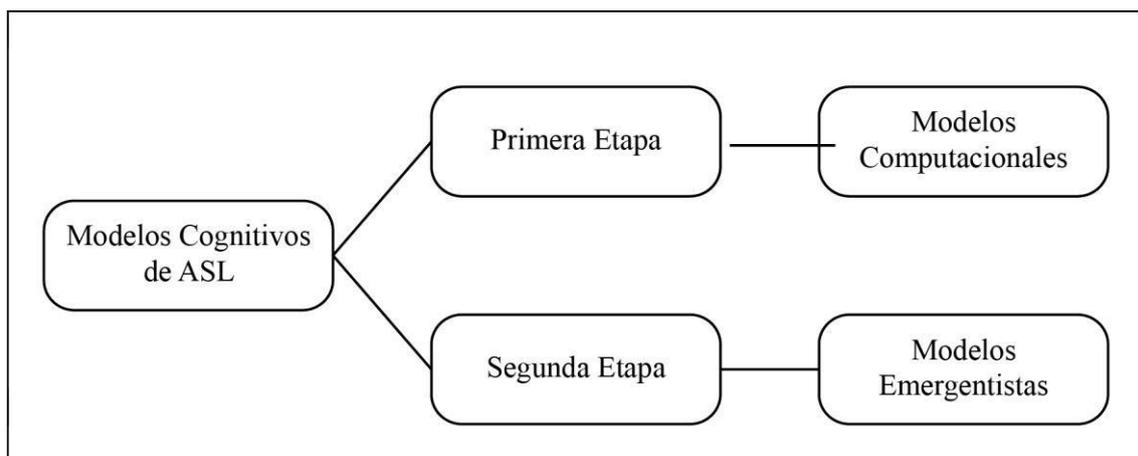


Figura I.3: Modelos cognitivos de ASL

I.3.1. Primera etapa de los modelos cognitivos.

I.3.1.1. Funcionamiento básico de la mente durante el proceso de ASL en los modelos computacionales.

En el primer periodo (1950-1980), el paradigma cognitivista se ve fuertemente influenciado por la irrupción de la computadora (Atkinson, 2011) y es debido a esto que se concibe a la mente humana como un ordenador y se visualiza el aprendizaje de una lengua como un proceso lineal (Figura I.4).



Figura I.4: Funcionamiento de la mente durante el proceso de ASL

En esta visión de la mente existen algunos procesos esenciales (Ellis, 2008) que se describirán a continuación y que subyacen en los modelos de ASL que se describirán más adelante:

- 1) la información que recibe el sujeto se denomina *input* y es procesada por determinados sistemas cognitivos tales como atención, percepción y la memoria de corto plazo (MCP).
- 2) como resultado de esos procesamientos la información recibida es modificada dentro de la memoria operativa (MO) y

3) se almacena en la memoria de largo plazo (MLP).

Estos enfoques asumen una arquitectura funcional de la mente en la que, a partir de una señal física, la información lingüística se convierte símbolos o proposiciones que son manipuladas para generar nuevas representaciones (Stillings , Weisler, Chase, Feinstein, Gardfield y Rissland, 1995).

Esta representación simbólica de la lengua, junto con los procesos que permiten el acceso a aquella, son parte de los conceptos centrales de este modelo (Ortega, 2009). Van Patten (2010) sostiene que la representación mental de la lengua en la mente del hablante, consiste en propiedades abstractas de los dominios sintácticos, lexicales, fonológicos, morfológicos (como también en algunas propiedades semánticas) que el mismo sujeto no puede llegar a describir. El acceso a esta información se realiza mediante dos procesos: el de *automatización* y el de *control* (Figura I.5). El primer tipo de procesamiento, automatización, permite que varias clases de información se activen simultáneamente puesto que no requiere de la conciencia del sujeto, necesita muy poco tiempo y esfuerzo, se dispara a partir de algún elemento exógeno. Mientras que el procesamiento controlado demanda más atención de parte del sujeto y en esto interviene la memoria de corto plazo (MCP) o memoria operativa (MO) que se describirá más adelante. El procesamiento controlado requiere mayor esfuerzo cognitivo y se da ante la ausencia de procesamiento automáticos (Ellis, 2008).

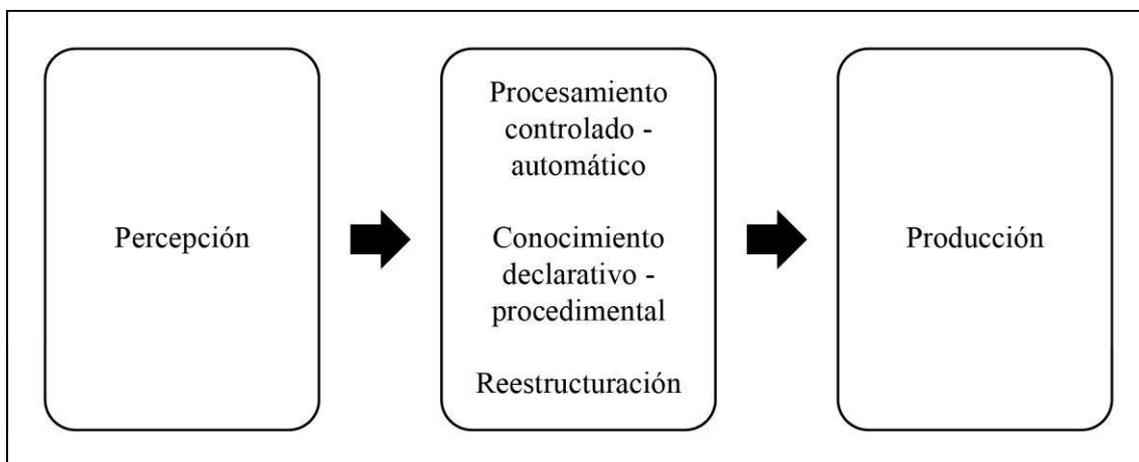


Figura I.5: Procesos durante la ASL según los modelos computacionales basado en SavilleTroike (2007, p. 74)

Originalmente, los modelos computacionales se basaban en tres tipos de memoria: memoria sensorial, memoria de corto plazo y memoria de largo plazo. La memoria sensorial mantiene información por muy poco tiempo y está conformada por los dos modos de percibir información: a través de la memoria icónica y de la memoria visual.

En la memoria de corto plazo (MCP) la información provista por los sentidos es retenida por un breve lapso a fin de comenzar a ser procesada, a partir de tres dispositivos esenciales: un *bucle fonológico*, una *agenda viso-espacial* y un dispositivo denominado *ejecutivo central* que es en donde se comienza a procesar la información (Baddeley y Hitch, 1974). Baddeley (2003), replantea el concepto de MCP y la denomina *memoria operativa*, (MO). En el nuevo modelo, la MO se concibe como un *sistema multicomponente* que constituye un área de trabajo que maneja información por breves lapsos, interviniendo intensamente en los procesos de aprendizaje, razonamiento y comprensión (*Figura I.6*). También como la MCP, está conformada por una *agenda viso-espacial*, un *bucle fonológico*, un *ejecutivo central*, además de un *almacén episódico*. El primer dispositivo capta y retiene información visual y espacial mientras que el segundo dispositivo es el encargado de retener la información ecoica, y permite la subvocalización, a modo de repetición, como una manera de retener esa información auditiva. El bucle fonológico juega un rol importante en la ASL, especialmente en la variable aptitud, puesto que se ha demostrado a partir de estudios (Ellis 2008) que los aprendientes que tienen más desarrollado este dispositivo alcanzan mejores logros en la adquisición de la gramática y el vocabulario de la L2. En este respecto Baddeley (2003) señala que “phonological loop capacity is a good predictor of the ability of children and adults to learn a second language” (p. 832). El almacén episódico trabaja con información de tipo semántica de procedencia multimodal y codificada cronológicamente como si fueran episodios. El ejecutivo central tiene como función el control y la regulación de la memoria operativa y el control de los tres dispositivos ya descritos. Los tres dispositivos que conforman la MO están limitados por la capacidad para manejar y procesar la información.

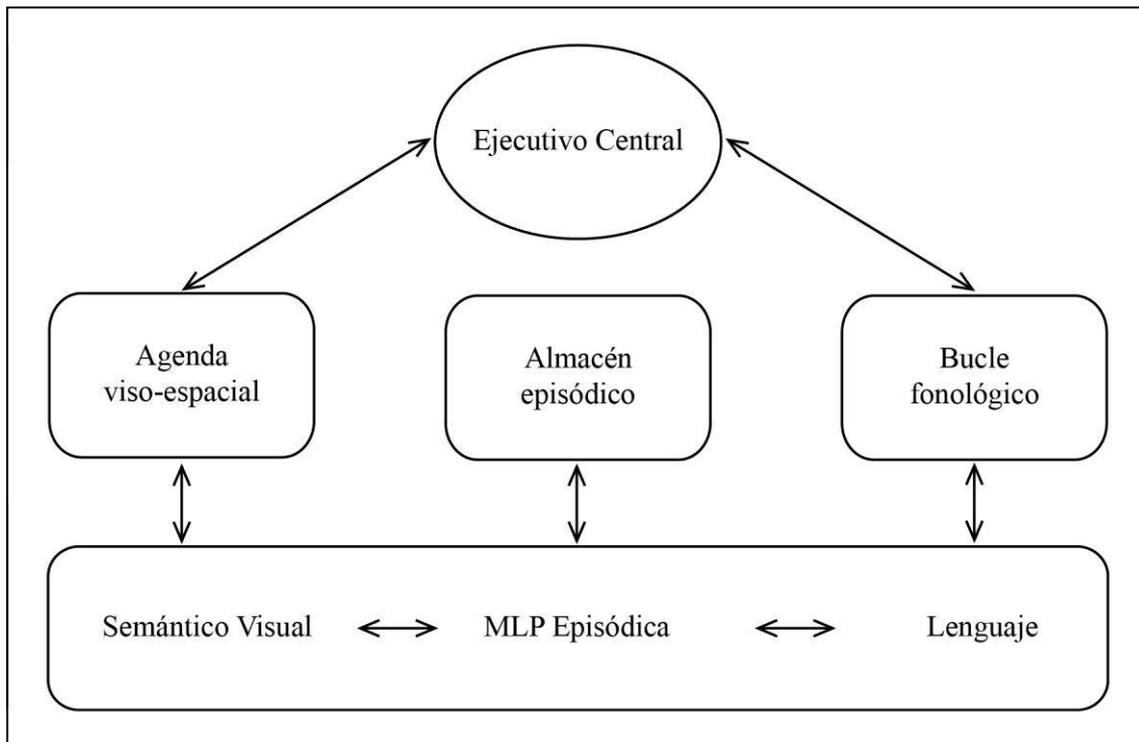


Figura 1.6: Memoria Operativa según Baddeley (2003)

Ya se señaló que la MO tiene limitaciones relacionadas con la capacidad, y en este respecto hay dos posiciones. La primera, una visión más clásica (basada en el modelo de Baddeley y Hitch de 1974), sostiene que la MO tiene una capacidad limitada (Skehan 1998; Van Patten, 1996), así a un aprendiente de L2 encontrará dificultades para procesar dos aspectos de la lengua, por ejemplo, forma y significado simultáneamente, lo que lo llevará a descuidar alguno de los dos. La segunda posición, basada en la visión de la MO como un multicomponente (Baddeley, 2003) postula que la limitación depende de la modalidad de la información que se procesa, por ejemplo, el sujeto tendrá dificultades para atender a dos aspectos de la lengua oral pero no a uno de ellos y otro de la lengua escrita. Este autor, también señala que la capacidad de retener estímulos depende de la relación entre estos: por ejemplo, la MO puede retener hasta 6 letras sin relación entre sí, alrededor de nueve si son en secuencia consonante-vocal- consonante y hasta 50 si forman palabras o frases con sentido (Manzanero, 2008).

La MLP es donde se almacena la información proveniente de la MO, integrándola al conocimiento ya existente. La MLP puede contener una cantidad ilimitada de información

por periodos de tiempo indefinidos. Aquí se guardan las propiedades semánticas pero también se puede preservar otro tipo de información, por ejemplo visual, motora, etc.

El conocimiento en la MLP se encuentra organizado en estructuras denominadas *esquemas*, que son flexibles ya que permiten la incorporación de nuevos elementos. Estos esquemas se encuentran organizados en base a la experiencia de cada sujeto.

Cada tipo de memoria tiene diferentes componentes: la memoria procedimental contiene información sobre acciones mientras que la memoria declarativa guarda información sobre hechos y eventos.

La descripción hasta acá realizada de los modelos computacionales asume que la información ingresa a partir de los sentidos y se procesa en la mente pero no presenta un correlato biológico ya que no especifica en qué área del cerebro y cómo se realiza este procesamiento. Esto constituye la principal debilidad de esta tendencia y al mismo tiempo la fortaleza de los modelos emergentistas que se describirán en la sección 3.2.

1.3.1.2. Modelos computacionales de ASL que abordan el conocimiento de la L2.

Al comienzo de la primera etapa del paradigma cognitivista, la concepción de la mente como un ordenador que procesa lenguas, dio lugar a numerosos y variados *micro-modelos de micro-mentes* (Rivière, 1991, p. 148) para explicar la ASL. Las teorías así desarrolladas se pueden clasificar en dos grandes grupos (Ellis, 2008): aquellas que se focalizan en la representación del conocimiento en la mente y las que se abocan a los procesos asociados en el aprendizaje (*Figura 1.7*). Los diversos modelos de ASL que se describirán a continuación, son aquellos que permiten ser corroborados en el contexto formal exolingüe de esta investigación.

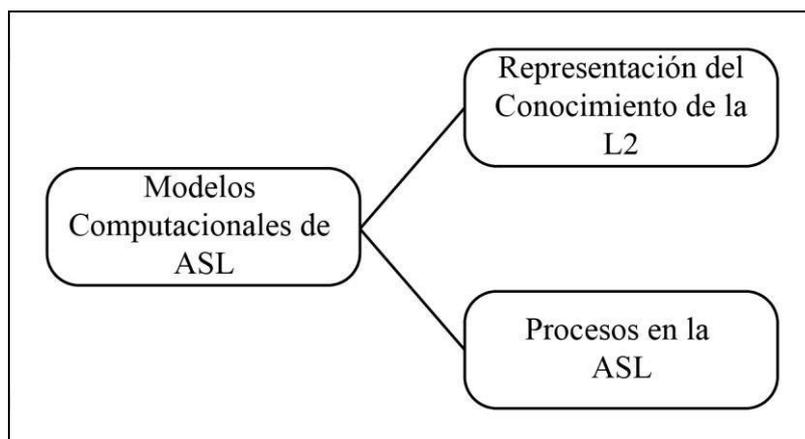


Figura I.7: Modelos computacionales de ASL (basado en Ellis, 2008)

1.3.1.2.1. Como interlengua.

Dentro de los modelos que describen la ASL desde la representación mental del conocimiento de la L2, se encuentran por un lado, varias teorías que lo hacen desde el concepto de interlengua (IL) y, por otro aquellas que lo hacen a partir de conceptos como conocimiento *explícito /implícito* o *conocimiento declarativo y procedimental* (Figura I.8).

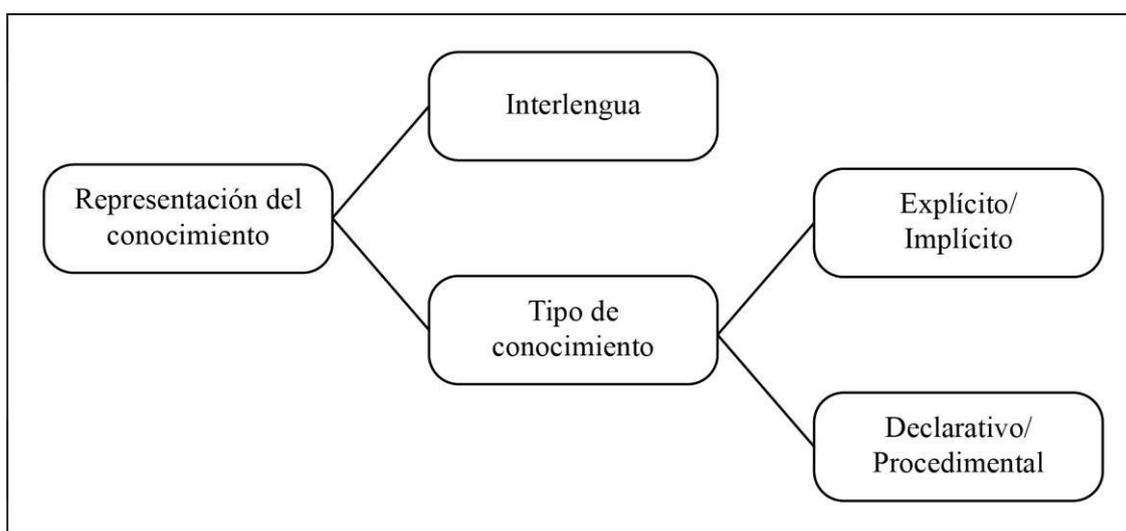


Figura I.8: Modelos que explican la representación del conocimiento de la L2 (basado en Ellis, 2008).

La IL del aprendiz es vista desde diferentes perspectivas: una abordándola como un sistema que puede ser homogéneo o variable, cambiante, (característica que se denomina *variabilidad*), y otra, desde el uso funcional que cada sujeto hace de esta interlengua o conocimiento de la segunda lengua (*Figura I.9*).

En cuanto a la variabilidad de la interlengua, se advierten a su vez, dos perspectivas contrapuestas. Por un lado, algunas teorías consideran que esta interlengua es un sistema homogéneo (Krashen, 1981), sin variaciones, constante, y otros autores (Tarone, 1983; Ellis, 1987) desde una posición de corte sociolingüístico, conciben la interlengua como variable.

Krashen (1981) señala que la interlengua es un sistema homogéneo, que presenta un orden natural de adquisición que es una secuencia de adquisición de estructuras sintácticas, común a todos los aprendientes.

Desde otra visión, la teoría de Tarone (1983), visualiza al conocimiento de la L2 como un continuo que va desde el estilo vernáculo (entendiendo este concepto como informal o coloquial), cercano a un *pidgin* pero más estable y consistente, al estilo cuidadoso, próximo al habla del nativo, en el que se advierten menor cantidad de errores probablemente porque está basado en el conocimiento de la L2 a través del aprendizaje explícito. Cada estilo responde a una gramática interna diferente, que se aplica diferencialmente según el contexto.

También desde el concepto de la variabilidad de la IL, la propuesta de Ellis (1987), concibe la IL como un conjunto de reglas que se modifican hasta llegar a la versión correcta de la L2. Según esta perspectiva, la IL se almacena según dos variables: *automaticidad* y *análisis*. En estos dos ejes se ubican las reglas y los elementos de la lengua adquiridos por el sujeto. Cada una de estas variables se constituye en un eje y en algún punto ambos ejes se cruzan: por ejemplo, en el caso de un nativo, la intersección de estos dos ejes tiene lugar en la automaticidad sin análisis. En este sentido este modelo se parece al de Tarone (1983), ya que es el contexto el que determina qué eje se activa, en principio los elementos y reglas del sistema lingüístico se movilizan en momentos en que

se puede planear y organizar el discurso y con el correr del tiempo esos elementos lingüísticos se ponen en juego en momentos de improvisación del discurso. Esto lleva a Ellis (2008) a cuestionar si estas teorías de variabilidad de la IL son un fenómeno que se relaciona con el conocimiento lingüístico o con los contextos en los que la L2 se evoca, interrogante que resulta interesante para esta investigación.

Otro modelo que se basa en la variabilidad de la IL, es presentado por Preston (1989). Su propuesta consiste en un modelo psico-sociolingüístico en el que toma en consideración la situación de los aprendices de una L2 en el contexto de clase. Este autor considera a la IL como un sistema variable que se caracteriza por tres rasgos: *planeamiento*, que denota cuan planificado es el sistema de la L2 que cada sujeto ha desarrollado, *profundidad* que representa el uso social que el sujeto hace de este sistema en situaciones sociales y *estabilidad* que se refiere a cuán estable es la estructura superficial del sistema lingüístico al momento de llevar a cabo diversas funciones sociales. De los tres rasgos descriptos, Preston señala que los estudiantes de una L2 en contextos de instrucción tienden a mostrar más planeamiento que profundidad o estabilidad, puesto que no interactúan en contextos reales en los que la L2 se usa como medio de comunicación.

Las teorías funcionalistas de la IL se interesan no sólo por la representación mental del conocimiento lingüístico en este caso, de la IL, sino también por cómo ese conocimiento se aplica para cumplir funciones sociales. Klein y Perdue (1992) proponen una visión de la IL del sujeto como una red que intenta proyectar formas lingüísticas para significar, redes que gradualmente mejoran en tamaño y complejidad. En un principio esta IL es muy básica y el sujeto la va mejorando en un proceso de gramaticalización, es decir de aplicar en su IL la gramática de la lengua meta.

Givón (1979) reconoce dos tipos de IL, una más informal y agramatical (estado pregramatical) y otra más correcta y gramatical (estado gramatical), en la que el aprendiente aplicó un proceso de gramaticalización. El primer tipo de IL se aplica en situaciones informales mientras que el segundo tipo se emplea en momentos planificados del discurso, en situaciones más cuidadas. Con el transcurso del tiempo, el aprendiente desarrolla una IL más cercana a la versión gramatical, abandonando el primer estado.

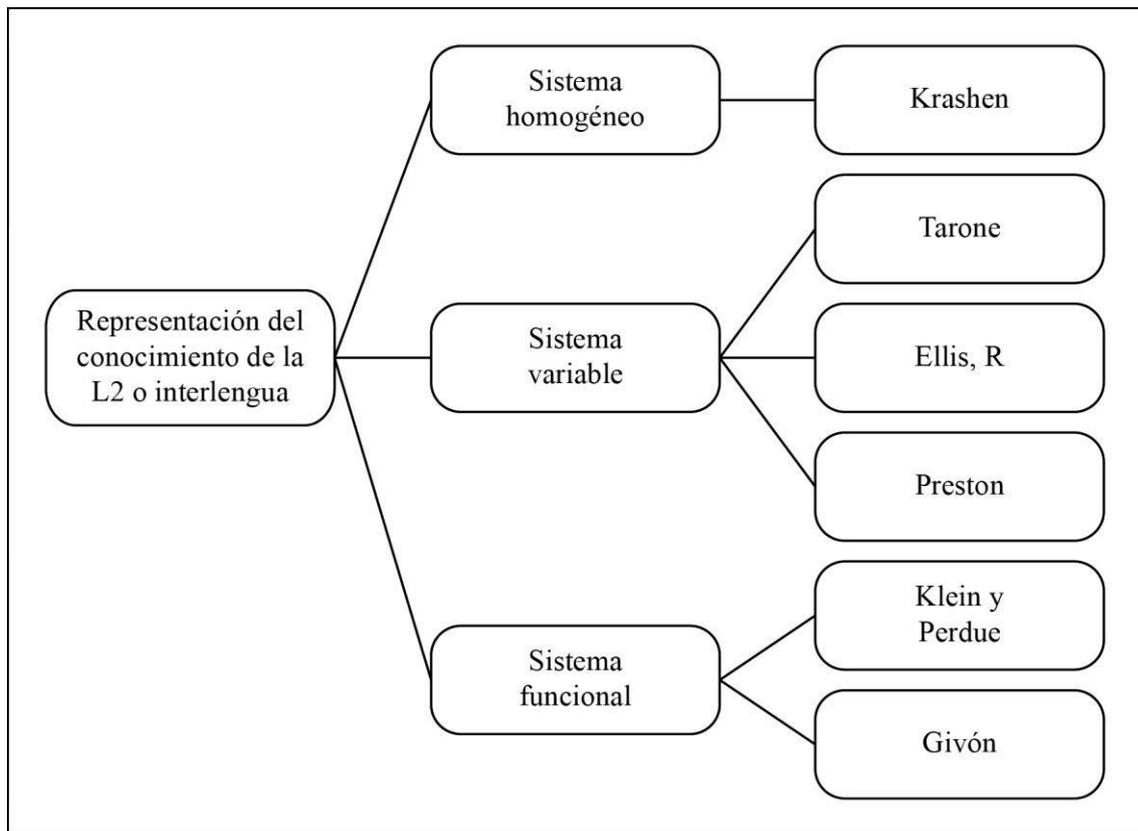


Figura I.9: Teorías de ASL basadas en el conocimiento de la L2 o interlengua (basado en Ellis, 2008).

1.3.1.2.2. Como conocimiento explícito /implícito.

El siguiente grupo de teorías detallan el conocimiento de la L2 a partir de diferentes conceptos del conocimiento. En primer lugar se describirá la dicotomía del *conocimiento explícito e implícito*. El conocimiento explícito es de tipo declarativo, consciente, verbalizable, al que se accede a partir de un procesamiento controlado, y se puede aprender a cualquier edad. Por otra parte, el conocimiento implícito es intuitivo, procedimental, automático y disponible para un uso fluido no planificado, pero no es verbalizable. El aprendizaje implícito es para Ortega (2009, p. 99) “*aprendizaje sin reglas*”. Los modelos que se describirán a continuación, abordarán los dos tipos de

conocimiento como así también, la consideración de una interfaz entre ambos (*Figura I. 10*).

En primer lugar, se analizará la teoría que desarrolló Krashen (1981), puesto que ha sido de gran influencia en el campo de la enseñanza de LE. Krashen distingue dos vías para acceder a una segunda lengua: *adquisición* y *aprendizaje*, conceptos que ya se desarrollaron en la sección 1, al inicio del presente capítulo. En el momento en que Krashen (1981) presentó su modelo, no admitía interfaz entre adquisición y aprendizaje, es decir entre aprendizaje implícito y explícito. Este autor sostenía que el aprendizaje de reglas no se convertía en conocimiento implícito. Este sólo se lograba en entornos naturales en los que el sujeto aprendiente abordaba la lengua desde su significado y no desde el sistema formal.

Para iniciar el proceso de aprendizaje, es necesario que un dispositivo llamado *filtro* se encuentre bajo, ya que así la información lingüística puede ser procesada y categorizada almacenándola en lo que se denomina el *organizador*. Factores como motivación, personalidad, estados emocionales, influyen sobre el filtro. La IL, concebida como un sistema homogéneo, es la evidencia directa de la existencia y el funcionamiento del organizador. Cuando el sujeto habla/escribe opera un procesador interno denominado *monitor*, que actúa como un editor controlando el grado de corrección de la lengua empleada por el sujeto. Para que este mecanismo funcione es necesario que el sujeto haya adquirido algún conocimiento formal, que tenga tiempo para editar y que se concentre en alguna tarea formal.

Un constructo básico de esta teoría es el *input*: a fin de que estos dispositivos se pongan en movimiento es necesario un *input comprensible* (i+1): es decir que sea un poco más complejo que lo que el sujeto puede comprender, pero no tanto que le impida hacerlo.

El siguiente modelo basado en la dicotomía del *conocimiento implícito* y *explícito* es el presentado por Ellen Bialystok (1978). Según esta psicóloga canadiense, el sujeto desarrolla *conocimiento implícito* a través de exposición a la lengua en usos naturales y en prácticas funcionales y *conocimiento explícito* al concentrarse en el código y en prácticas formales. En sucesivas revisiones de esta teoría, a diferencia del modelo de Krashen

(1981), Bialystok considera una interfaz entre ambos tipos de conocimientos, es decir que el conocimiento explícito se puede convertir en implícito.

En este sentido, también las investigaciones de DeKeyser (1995) determinaron que el conocimiento explícito se convierte en implícito, pero el mismo autor advierte que esto se debe tomar con cautela ya que la investigación se focalizó únicamente en un aspecto de la lengua: el uso de determinadas reglas gramaticales.

Para Ellis (2008) el conocimiento explícito puede cumplir un rol de facilitador del conocimiento implícito, en algunas circunstancias, admitiendo así la posibilidad de una interfaz débil entre ambos tipos de conocimientos. El conocimiento explícito actúa como facilitador del conocimiento implícito al contribuir a que los aprendientes adviertan formas lingüísticas en el input y las comparen con las de su propia interlingua. Ellis (2008) destaca que no todo el conocimiento implícito se origina en el conocimiento explícito, lo que lleva a concluir que existe una interfaz directa y otra indirecta entre ambos tipos de conocimientos.

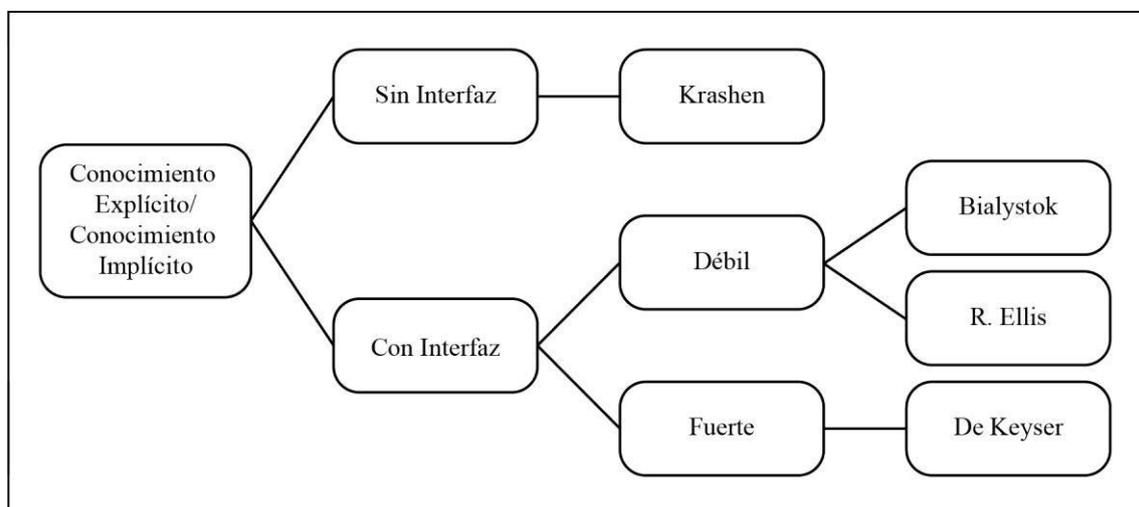


Figura 1.10: Teorías sobre conocimiento explícito/ implícito (basado en Ellis, 2008).

I.3.1.2.3. Como conocimiento declarativo / procedimental

Muy cercanos a los conceptos desarrollados en la sección anterior, se encuentran las nociones de *conocimiento declarativo y procedimental*, las que constituyen la esencia de la teoría de Anderson (1983) y de McLaughlin (McLaughlin, 1987; McLaughlin, Rossman y McLeod, 1983; McLaughlin y Heredia, 1996).

Para Ortega (2009), la teoría de Anderson es la más influyente en el ámbito de ASL. Pozo (2006) señala que Anderson ha desplegado una familia de teorías (1976, 1980, 1983, 1993), ya que ha acomodado su teoría original, denominada ACT² por su sigla en inglés, sucesivamente a los diversos datos teóricos que iban surgiendo. La versión más actualizada de este modelo (2004, 2008) se retoma en la sección dedicada a las teorías emergentistas. A continuación, se presenta la organización básica subyacente a los modelos ACT.

En la teoría de Anderson (1983), claramente inscrita en las teorías de dominio general, se producen dos tipos de conocimiento, declarativo y procedimental, el primero se adquiere a partir de la enseñanza, puede ser logrado en forma completa, no en diferentes grados, mientras que el segundo, es un tipo de conocimiento que implica el desarrollo gradual de habilidades y es difícil de verbalizar.

En un proceso de tres etapas el conocimiento declarativo se transforma en procedimental: en el primer estadio el conocimiento declarativo se almacena como tal en forma de datos sin que se pueda poner en acción esa información, por ejemplo, el aprendiente puede almacenar como dato que los verbos regulares en inglés forman el pasado agregando el morfema *-ed*. La siguiente fase, de corte asociativo, consiste en aplicar esos datos a la producción, comienza así el proceso de proceduralización hasta que este culmina en la etapa de automatización, momento en el que los datos adquiridos en un primer momento se aplican en forma automática (*Figura I.11*). En el segundo momento el aprendiente aplica la regla recientemente almacenada y genera un verbo en pasado, es decir que comienza a convertir el conocimiento declarativo en procedimental, en esta

² *Adaptive Control of Thought.*

etapa pueden cometer errores que se reducen una vez que la regla se aplica de modo automático. Ortega (2009) advierte que no debe confundirse la última fase, la de *automatización*, con una producción veloz o con la acumulación de conocimiento declarativo. El conocimiento automatizado es diferente al que inicialmente fue declarativo, ya que éste ha sido reestructurado y reelaborado.

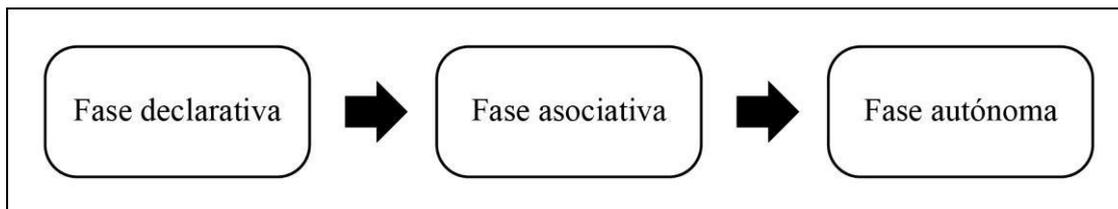


Figura I.11: Primera versión del modelo ACT* de Anderson (basado en Ellis, 2008, p. 428)

En el modelo de Anderson (1983), aprender una segunda lengua es como desarrollar cualquier otro tipo de conocimiento, pero el proceso que presupone es más arduo que el de aprender la lengua materna, sin que se alcance el mismo nivel de desarrollo, ya que en muchos casos solo llega al estadio asociación sin que se logre autonomía total (Ellis, 2008).

El siguiente modelo que se presenta es el propuesto por McLaughlin (1987; McLaughlin et al., 1983; 1996), basado en la teoría de Anderson (1983) y considerado como el principal en la tradición de los modelos computacionales. La propuesta considera el proceso de ASL como el desarrollo de una habilidad cognitiva muy compleja, que debe ser subdividida en tareas más sencillas. El modelo sostiene que el conocimiento de una L2 comienza a partir de procesos controlados que gradualmente se vuelven automáticos. En esta teoría se plantean dos procesos centrales: *automatización* y *reestructuración*. El proceso de ASL es complejo, se inicia con conocimiento declarativo y a partir de práctica se convierte en procedimental. El procesamiento depende del tipo de tarea y de la capacidad de cada individuo. Es por ello que el sujeto no puede prestar atención a toda la información que aparece en el input o que extrae de la MLP, sino que atiende a ésta selectivamente y el resto de la información es tratado periféricamente. Para maximizar su atención el aprendiente produce *rutinas*, lo que le permite disminuir la sobrecarga en sus

procesamientos, esto ocurre cuando se practica controladamente. Estas actividades conducen a que esos nuevos *agrupamientos*³ de información se encuentren disponibles para su uso automático. El aprendiente comienza a comunicarse de modo sencillo e inseguro y paulatinamente lo hace de modo fluido, es decir que pasa de procesos controlados, por ejemplo, de aplicar reglas gramaticales a procesos automáticos, como lo es usar la gramática de modo correcto y espontáneo. El proceso de automatización conlleva una constante reestructuración de la IL.

Las discusiones sobre conocimiento *declarativo / procedimental y explícito / implícito* generaron muchas comparaciones y debates. Ellis (2008) propone una clasificación con referencia a los constructos mencionados, según el grado de control y de conciencia que el aprendiente tiene sobre su propio conocimiento de la L2 (Tabla 1.1).

Tabla 1.1: Conocimiento de la L2 según grado de control y conciencia (basado en Ellis, 2008)

Grado de conciencia	Grado de control	
	Controlado	Automático
Explícito	Conocimiento consciente de la L2, accesible lentamente.	Conocimiento consciente de la L2, accesible rápidamente.
Implícito	Conocimiento intuitivo de la L2 que no ha sido completamente internalizado.	Conocimiento intuitivo de la L2 completamente internalizado.

La preferencia en cuanto a estos pares de conceptos parece fundamentarse en la posición tomada en relación con la interfaz. Dekeyser (1998), quien concibe la interfaz, prefiere basarse en la dicotomía conocimiento declarativo y procedimental. Aquellos que no consideran la interfaz o apoyan una interfaz débil favorecen el conocimiento implícito/explicito ya que no es fácil advertir un punto intermedio entre estos tipos de conocimientos. Para cerrar el debate, Ellis (2008) cita a Eysenck (2001) para concluir que la dicotomía *declarativo /procedimental* se puede igualar con la de *implícito/ explícito*. En la *Figura I.12* se ilustran los modelos recientemente presentados.

³ *Chunks*

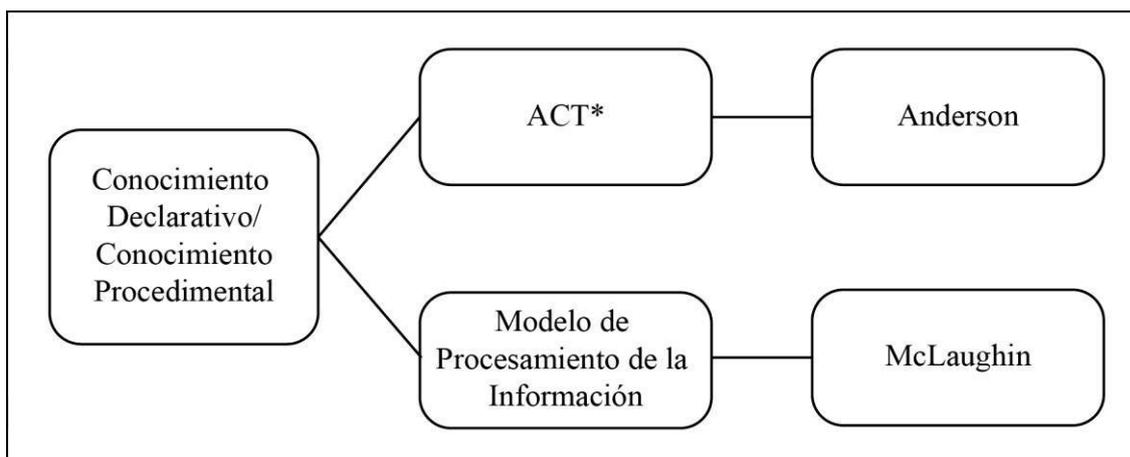


Figura I.12: Modelos basados en conocimiento declarativo y procedimental (basado en Ellis, 2008).

I.3.1.3. Modelos de ASL focalizados en procesos de ASL.

El siguiente grupo de teorías que Ellis (2008) ubica dentro de la primera etapa del paradigma cognitivo para la ASL, son aquellos modelos que se focalizan en determinados aspectos del proceso de aprendizaje. Entre estos, Ellis (2008) describe dos modelos que abordan un microproceso: la atención (Figura I.13).

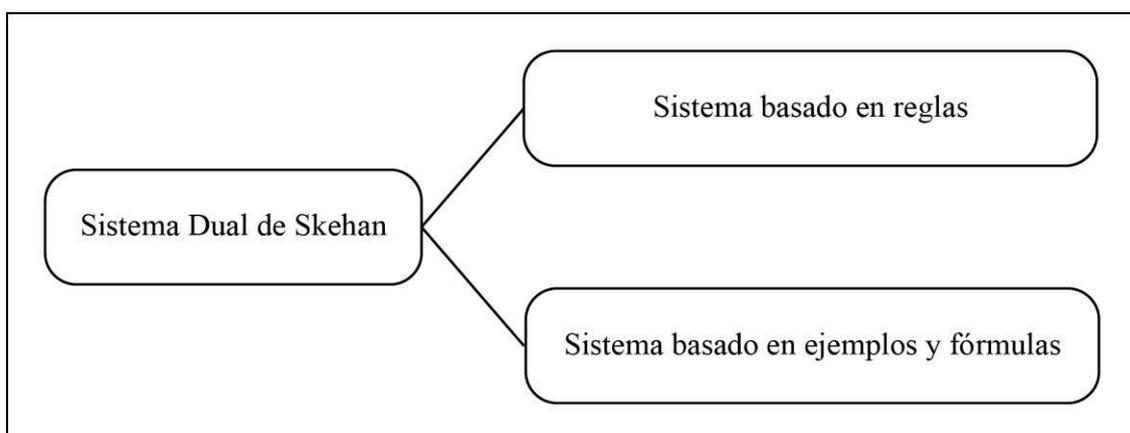


Figura I.13: Modelos de ASL que se focalizan en atención (basado en Ellis, 2008).

En este conjunto, se destaca la teoría propuesta por Schmidt (1990, 1994), quien sostiene que, para aprender una segunda lengua, es necesario prestar atención y percibir aspectos del input lingüístico. A esta posibilidad de percibir él la denomina *darse cuenta* y se refiere a que el sujeto registre los datos lingüísticos nuevos, cuando todavía no hay conciencia plena de estos o comprensión de cómo se estructuran, o aun cuando no queda recuerdo posterior de los mismos. Cuando el input no es percibido permanece un breve lapso en la MO, pero para que pase a la MLP es necesario que se le preste atención. Schmidt suaviza esta posición suavizada en escritos posteriores, en los que admite que se puede aprender algo de lo que no se percibe (Ellis, 2008).

Para Schmidt (1990, 1994), la atención es limitada, opcional, voluntaria y si el sujeto no presta atención al input, éste no se convierte en *input comprendido*⁴ y por ende no se produce el aprendizaje de lenguas. En el concepto de atención, Schmidt distingue varias dimensiones como: *intencionalidad, atención, darse cuenta y control*. El sujeto debe disponerse a aprender la L2 (intencionalidad), prestar atención a este proceso, darse cuenta del aprendizaje que toma lugar y tener control sobre el mismo.

Schmidt (1990, 1994) advierte que se ha sobrevalorado el rol que cumple el aprendizaje implícito en ASL. Para dar cuenta del conocimiento implícito en el uso automático de la L2, desde su teoría, Schmidt afirma que parte de ese tipo de conocimiento fue adquirido como lo propone Anderson (1983), comenzando desde el conocimiento explícito.

Ellis (2008) resalta que la trascendencia de la teoría de Schmitt yace en revalorizar el alcance del aprendizaje consciente, explícito y en la discriminación de los diversos aspectos involucrados en el acto de prestar atención y/o darse cuenta.

Sin embargo, Atkinson (2011) le asigna a la teoría de Schmidt un valor adicional, que va más allá de su fuerte influencia en el campo de ASL. Atkinson sostiene que la teoría de Schmidt se remonta en forma directa a Descartes, al situar en el centro de la teoría a la conciencia, el darse cuenta, de forma tal que para Atkinson, Schmidt convierte el lema “Pienso luego existo” en “Me doy cuenta, luego aprendo” (2011, p. 14).

⁴ *Intake* en la teoría de Schmidt.

A continuación se presenta la teoría de Gass (1997), muy similar a la de Schmidt, puesto que es un modelo netamente computacional que aborda el input. La propuesta de Susan Gass (1997) explica cómo el input se convierte en output. El primer momento en este proceso es el input percibido, en directa relación con el modelo de Schmidt. Percibir el input es advertir nuevas formas lingüísticas, luego se da el input comprendido, este tipo de comprensión puede presentar distintos grados. Seguidamente se da lo que denomina intake que es el input comprendido y asimilado, la clave para esto es la conjunción de interacción del sujeto, su conocimiento de la L1 y L2. El input comprendido puede llevar a rechazar, confirmar o fortalecer una hipótesis ya existente, o simplemente a almacenar el nuevo material lingüístico para ser empleado más adelante o simplemente nunca ser usado, se origina así una etapa de integración. Por último, se produce el output que sirve para reforzar el proceso de adquisición (Figura I.14).

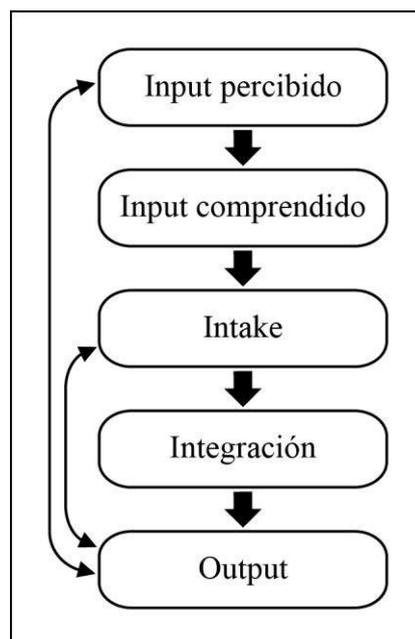


Figura I.14: Modelo de ASL de Susan Gass (1997) tomado de Ellis (2008, p. 267).

Si bien la propuesta de Schmidt (1990, 1994) y Gass (1997) son similares, la segunda lingüista sostiene que no todo el input percibido se convierte en input

comprendido, ya que otros factores intervienen en este proceso y asigna a la interacción un papel muy importante.

Gass (1997), basándose en la propuesta de output comprensible de Swain (1985, 1995) destaca que el proceso de ASL se beneficia por la presión comunicativa, es decir por la motivación por comunicarse y la interacción.

Otra teoría que atiende a las operaciones cognitivas que tienen lugar durante la ASL es el modelo de Andersen (1979, 1980). En este modelo, el sujeto aplica al input que recibe reglas propias, basadas en su propia L1. Este tipo de procesamiento se advierte en las primeras etapas de ASL, denominada nativización. Gradualmente, el sujeto comienza a ajustar sus reglas internas al input que recibe, acercándose así a la L2 y comenzando a desarrollar el proceso de desnativización.

La propuesta de Andersen (1979, 1980) es de alguna manera similar al modelo que aculturación y pidginización que presenta Schumann (1978), la diferencia entre ambos, yace en el hecho de que los principios que operan en el modelo de Andersen son de corte cognitivo y no socioculturales como en el de Schumann.

Por último se considerará el Modelo Multidimensional de Clahsen, Meisel y Pienemann (1983) y el Modelo de Procesabilidad de Pienemann (1998), ambos focalizados en la secuencia de adquisición de la L2 (Figura I.15).

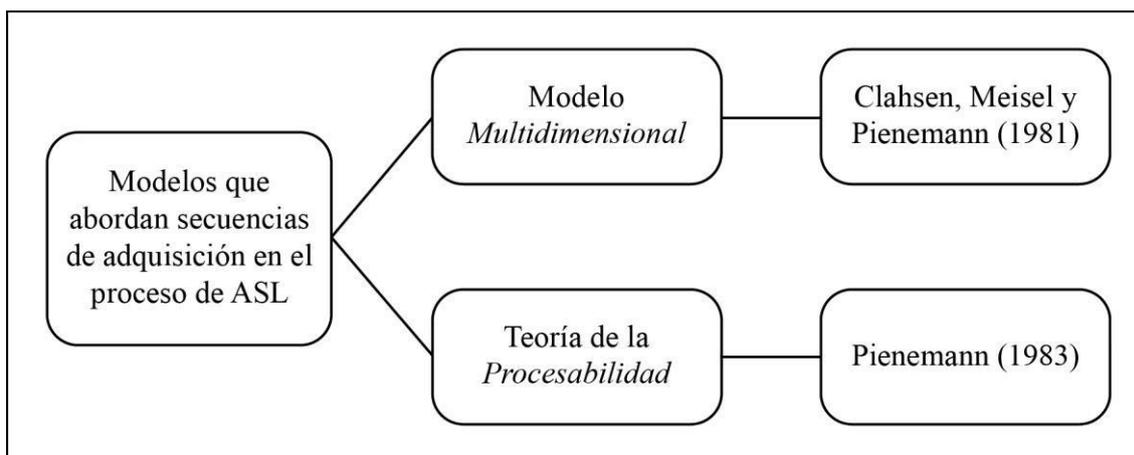


Figura 1.15: Modelos que abordan secuencias de adquisición en el proceso de ASL (basado en Ellis, 2008).

Clahsen et al. (1983) estudiaron regularidades en el desarrollo lingüístico de aprendientes de inglés y alemán como L2 y las correlacionaron con los mecanismos cognitivos de estos sujetos, generalizando las conclusiones a otras lenguas adicionales. Presentaron un modelo que denominaron Multidimensional en el que advierten dos tipos de regularidades: a) secuencias de desarrollo que se aplican sobre morfemas gramaticales y algunas estructuras gramaticales, por ejemplo: ordenamiento de las palabras y b) características variacionales, que pueden ser adquiridas en cualquier momento del proceso (o no) y varían de sujeto en sujeto. Las estructuras de la lengua se adquieren en una determinada secuencia, una subsume a la siguiente y el éxito de ese aprendizaje radica en que aquellas estructuras estén firmemente aprendidas antes de adquirir las siguientes. Dado que el modelo computacional presupone en determinados momentos una capacidad de procesamiento limitada, algunas estructuras complejas son aprendidas en estadios tardíos. Existe una variación individual en los procesos de adquisición: los sujetos aplican las reglas con distintos grados de alcance, por ejemplo, pueden no extenderlas a todos los contextos, esta variabilidad puede deberse como a factores socio-psicológicos que afectan a cada sujeto.

La jerarquía sintáctica que se advierte en la adquisición es la siguiente: el orden canónico de una oración, el inicio y cierre de la misma y la organización de cláusulas subordinadas (Saville-Troike, 2007).

Pienemann presentó en 1998 un desarrollo posterior del Modelo Multidimensional que llamó a Teoría de la Procesabilidad. Ésta propone una interfaz entre el procesador lingüístico y las habilidades cognitivas de forma tal que el sujeto sólo produce y entiende aquellas formas lingüísticas que el procesador puede manejar. Este dispositivo lingüístico trabaja con las restricciones de los límites de la memoria, las que van mejorando con el tiempo. De allí que la teoría sostiene que el desarrollo lingüístico, tanto de la L1 como de la L2 (aunque en distintos modos), está restringido por esa procesabilidad.

En esta nueva propuesta, Pienemann (1998) reorganiza la secuencia de adquisición propuesta en el *Modelo Multidimensional* y propone la siguiente jerarquía de adquisición:

- Acceso a la palabra/lema
- Procesamiento de categoría
- Procesamiento de frase
- Procesamiento de oración
- Procesamiento de cláusulas.

La jerarquía que se acaba de detallar, implica que el aprendiente de una L2 comienza procesando palabras, luego puede categorizar esas palabras, comienza a agruparlas en frases, oraciones y finalmente en cláusulas y textos. Cada nivel es prerequisite del siguiente.

Los diversos modelos y enfoques descritos hasta acá en la sección 3, presentados bajo la concepción del procesamiento de la información, constituyen a juicio de algunos autores (Ellis, 2008; Cook, 2001; Savielle-Troike, 2007) la corriente principal para describir los procesos de ASL, probablemente porque ha sido desarrollada por mayor tiempo. Estos modelos, dado que llevan más tiempo de desarrollo han encontrado correlatos en los modelos didácticos para la enseñanza de LE en contextos formales, como se verá en el capítulo II.

I.3.2. Segunda etapa de los modelos cognitivistas: Emergentismo.

I.3.2.1. Surgimiento del movimiento emergentista.

En la sección I.3.1, se describieron diversos modelos y teorías cognitivas que explicaban la ASL desde una visión computacional, dentro de lo que se considera la primera parte del cognitivismo, etapa que puede conceptuarse en términos de Kuhn como periodo de ciencia normal (Kuhn, 2004). En la última década del siglo XX, las investigaciones toman un sesgo socio-cognitivo al sostener que la adquisición de una lengua se origina en el uso y de allí se internaliza, procesos que se realizan en entornos densamente complejos (Ortega, 2011). Estas tendencias comparten con los enfoques computacionales ya descriptos, la premisa de que aprender una lengua, es como construir cualquier otro tipo de conocimiento (Figura I.2), a diferencia, como ya se señaló, del nativismo lingüístico que concibe el aprendizaje de lenguas como único, guiado por mecanismos específicos (Ellis 2008). Sin embargo, a pesar de compartir las premisas señaladas, los desarrollos teóricos comienzan a apartarse de la visión computacional, de modo tal que esta nueva perspectiva se considera como pos cognitivismo (Ortega 2011).

En esta etapa, se deja atrás la visión del proceso de ASL como serial o en etapas predecibles, o como un procesamiento simbólico con un principio y un fin, común a todos los aprendientes, tal como lo planteaban los enfoques de procesamiento de la información. Bunge (1980) sostiene que la mente es un emergente de la actividad neural: las operaciones mentales serían, en este sentido, emergentes respecto de la organización cerebral. Para esta nueva tendencia teórica, la cognición emerge de la interacción entre el funcionamiento neuronal de cada sujeto que aprende una L2 y de las variables relacionadas con la dimensión social del contexto en el que se produce el proceso de aprendizaje. De allí que esta corriente se denomine emergentismo.

Del mismo modo que la computadora jugó un rol esencial en los desarrollo teóricos de la primera etapa del cognitivismo, en la segunda, los avances tecnológicos en el diagnóstico por imágenes ejercieron un papel crucial, ya que dio pie a estudios conducentes a dilucidar cómo opera el cerebro en multiplicidad de situaciones, entre ellas durante el procesamiento lingüístico.

Otra característica de los modelos emergentistas, es la de concebir el proceso de ASL inmerso en un ecosistema, un sistema complejo en el que intervienen las variables cognitivas y biológicas del aprendiente con las del medio social en el que se aprende la lengua adicional. Es decir que el aprendizaje de una lengua adicional implica un contexto social, la interacción con otros en un proceso situado: se aprende en una determinada situación, a partir de procesos emergentes, en un dinamismo y flujo constantes, aspectos que no eran considerados en los enfoques computacionales. Estas consideraciones llevan a que las representaciones lingüísticas emerjan de interacciones entre todos los niveles desde lo neuronal hasta lo social (N. Ellis, 1998).

Los nuevos modelos permiten superar las dicotomías que se han planteado en la sección 3. Con referencia a esto, MacWhinney (2005) señala que el emergentismo reemplaza la oposición tradicional entre nativismo y empirismo con una concepción en la que se produce una interacción entre lo biológico y el entorno del sujeto, como así también, la escisión competencia y actuación, anclando la ASL en la experiencia.

Este grupo de teorías presentan áreas comunes o de superposición pero carecen de un marco teórico general que las englobe (De Bot, Lowie y Verspoor, 2007). Al basarse en posiciones epistemológicas distintas, presentan modos inconmensurables de ver el mundo y practicar en él la ciencia (Kuhn, 2004), lo que inicialmente podría determinar que no se puedan comparar entre sí. Por ejemplo en esta sección se presentarán dos grupos de teorías emergentistas: aquellas que se relacionan con el conexionismo y, que abrazan fuertemente el correlato biológico, otras que lo hacen un poco más débilmente (el modelo ACT-R) y otro grupo que asigna un rol preponderante a la influencia del entorno social (Teoría de los Sistemas Dinámicos, Lingüística Cognitiva). Esta coalescencia de modelos, que a juicio de Doughty y Long (2005) constituye una debilidad a superarse,

marca el inicio del periodo de ciencia no ordenada conducente a un quiebre del paradigma (Kuhn, 2004).

En las siguientes secciones, 3.2.2 y 3.2.3, se describirán algunas de las teorías que se consideran parte del nuevo movimiento emergentista (N. Ellis, 2005) y que pueden explicar el proceso de ASL en el aula de clase: Conexionismo (en el que se incluirá la propuesta de Nick Ellis y la Teoría de las Redes Relacionales de Lamb de 2011), el Modelo Unificado de MacWhinney (2008), la Teoría de los Sistemas Dinámicos desarrollada (LarsenFreeman1997, 2011), el modelo ACT-R, la nueva versión del modelo de Anderson (2004, 2008). Si bien en Figura I.16 se incluye la Lingüística Cognitiva como parte de las teorías emergentistas, este modelo no se desarrolla puesto que no se considera pertinente para el abordaje del proceso de ASL que se realiza en esta tesis.

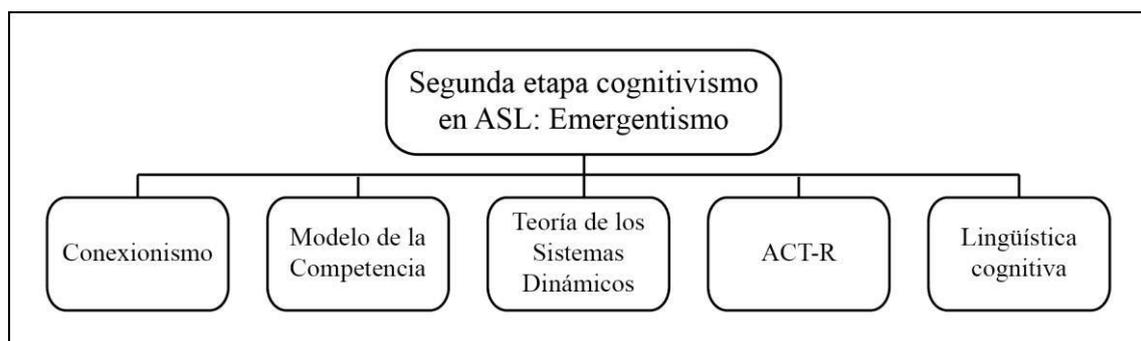


Figura I.16: Emergentismo en ASL (basado en N. Ellis, 2005)

1.3.2.2. Conexionismo.

Esta corriente teórica, originada dentro del ámbito de los modelos computacionales, presenta una arquitectura funcional de base que le permite al sujeto, a partir del input y basándose en una contingencia racional, establecer asociaciones y patrones. En esta perspectiva, la construcción del aprendizaje se basa en mecanismos simples que operan

dentro y a través de los sistemas humanos para la percepción, acción motora y cognición, mientras son expuestos a input lingüístico en ambientes en los que prima la visión funcional de la lengua.

A diferencia de los modelos computacionales que sostienen que el conocimiento se encuentra almacenado en el cerebro, los conexionistas señalan que el conocimiento se encuentra distribuido en el cerebro. No existe un procesador central, aparentemente en cada función mental intervienen circuitos neurales especializados de distintas regiones del cerebro. Este enfoque tiene plausibilidad biológica ya que sostienen que para las diversas funciones lingüísticas existe un correlato biológico. Las condiciones para aprender una lengua se basan en un input apropiado que permita crear redes neuronales y fortalecer las ya existentes.

Los inicios del conexionismo, visto éste como una teoría basada en el asociacionismo, se remontan a Aristóteles quien consideraba a la memoria como unidades sencillas conectadas por algún tipo de mecanismo (Medler, 1998). Reelaborando la teoría de Aristóteles, los empiristas británicos (Berkeley, Locke y Hume) sostenían que solo existían la materia y la energía y por ello la actividad del hombre podía explicarse por procesos físicos. De allí se desprende que la única manera que tiene el hombre de conocer es a partir de sus sentidos, y la asociación entre sus sentidos y la experiencia es lo que establece el conocimiento. Las raíces filosóficas del emergentismo pueden rastrearse ya en John Stuart Mill quien sostenía que “a system can have properties that amount to more than the sum of its parts”, premisa que es fundamental en la Teoría de los Sistemas Complejos (O’Grady, 2008, p. 448).

El conexionismo ha sido criticado como una revisión del conductismo que ofrece una visión empiricista del aprendizaje al hacer del asociacionismo la base de su teoría. Sin embargo, las dos corrientes teóricas son diferentes, puesto que, aunque el conexionismo retoma conceptos del asociacionismo, los aplica en conjunción con otros constructos, inexistentes en el movimiento anterior, por ejemplo, se basa en una fundación neurofisiológica, de modo tal que la propuesta es completamente diferente: el conexionismo es un modelo de procesamiento de la información, que en lugar de basarse

en reglas y concebir un procesamiento serial, se fundamenta en sistemas de conexiones, que se procesan simultáneamente y que conforman redes Medler (1998).

El conexionismo como se conoce hoy fue fuertemente influido por algunos desarrollos teóricos de la segunda mitad del siglo XX. En primer lugar se deben mencionar, los primeros modelos computacionales: *Pandemonium* (Selfridge, 1955) y *Perceptron* (Rosenblatt, 1958), los que se simulan los procesos de asociación que tienen lugar en la mente. En estos modelos, las unidades sensoriales transducen la energía que pasa luego a las unidades de asociación y luego esa energía es emitida al mundo exterior por las unidades de respuesta (Medler, 1998). Estos modelos consistían en redes de dos tipos: por un lado redes simples de una sola capa, y por otro, redes más complejas, pero no se hablaba de cómo aunar ambos tipos de redes en una misma arquitectura. Las siguientes investigaciones que incidieron en este movimiento, fueron las de Hinton y Anderson (1981) quienes atribuyeron a la memoria una base neurofuncional, asignándole una representación espacial en el cerebro, sin que se basara en un procesador central como en los anteriores modelos computacionales y también las teorías del *Procesamiento Distribuido en Paralelo* (PDP) de McClelland, Rumelhart y Hinton (1986) y *Perceptrons* de Minsky y Papert en 1969. Estos modelos consolidan el conexionismo como un campo teórico y a partir de ese momento se desarrollan teorías que conciben un sistema de redes neuronales artificiales, como un modelo matemático, basados en las características de las neuronas que conforman un sistema de valores binarios (Medler, 1998).

Desde la perspectiva conexionista se asevera que es imposible describir el lenguaje sin darle un correlato neurobiológico y explicar esto se convierte una de las premisas básicas de este movimiento. La relación entre lo biológico y lo cognitivo, que no era una preocupación en los modelos computacionales, se presenta como fundante en los modelos conexionistas, los que se nutren de la neurofisiología y de las matemáticas y proponen algoritmos para describir la manera en que el cerebro opera al momento de aprender.

I.3.2.2.1. Breve descripción de la anatomía del cerebro.

Puesto que muchos de los modelos conexionistas que se detallarán seguidamente hacen referencia a diversas áreas del cerebro, se incluye a continuación una breve descripción del mismo.

El cuerpo humano está conformado por varios sistemas: uno de ellos es el sistema nervioso. La energía para la actividad neuronal, característica del sistema nervioso, es provista a través de la glucosa que suministra el sistema circulatorio. El sistema nervioso central está conformado por la médula espinal y el cerebro, entendiéndose por este, la porción del sistema nervioso que se encuentra dentro del cráneo (Lamb, 2011).

En la Figura I. 17 se ilustran las partes del cerebro, desde la más baja, adyacente a la médula espinal hasta la más alejada de este, la que se ubica en la parte más alta del cerebro:

estos son los hemisferios cerebrales.

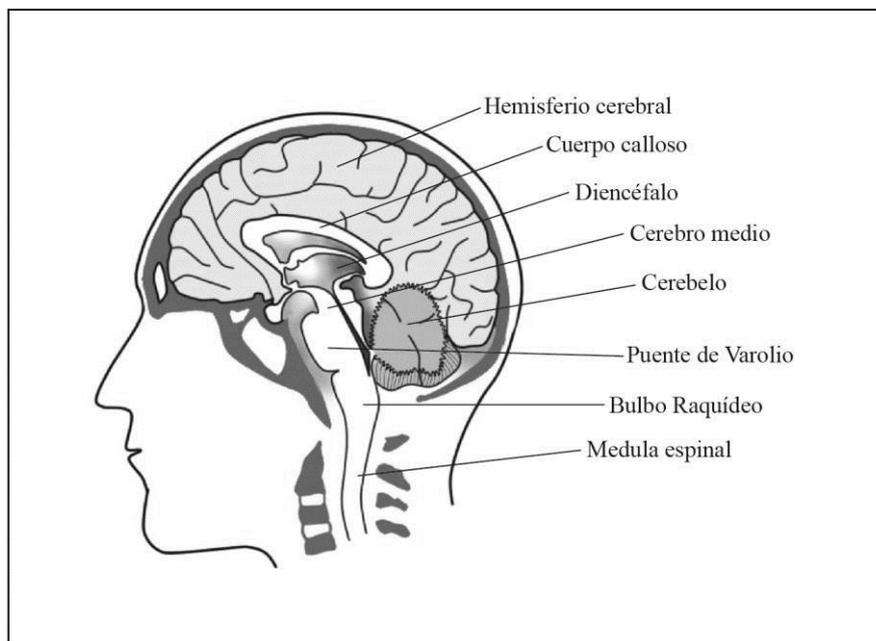


Figura I.17: Corte medio-sagital del cerebro (Lamb, 2011, p. 445)

Los hemisferios cerebrales (derecho e izquierdo) conforman el telencéfalo, y están cubiertos por una lámina que se denomina corteza cerebral o *córtex*. En el interior del telencéfalo se distinguen los ganglios basales, el hipocampo y el núcleo amigdaloso (Lamb, 2011).

Los hemisferios presentan hendiduras que se denominan surcos o fisuras y que reciben varios nombres, por ejemplo, la *fisura de Rolando* también se suele denominar *Surco central*. Cada hemisferio se divide en áreas o lóbulos (*Figura I.18*) a partir de la hendidura central y la *fisura de Silvio* (también denominada *surco lateral*). Ambos hemisferios son muy similares entre sí y se puede distinguir secciones que se han dado en denominar *lóbulos*. Estos toman su nombre según la ubicación en que se encuentren: *lóbulo frontal*, *temporal*, *parietal* y *occipital*.

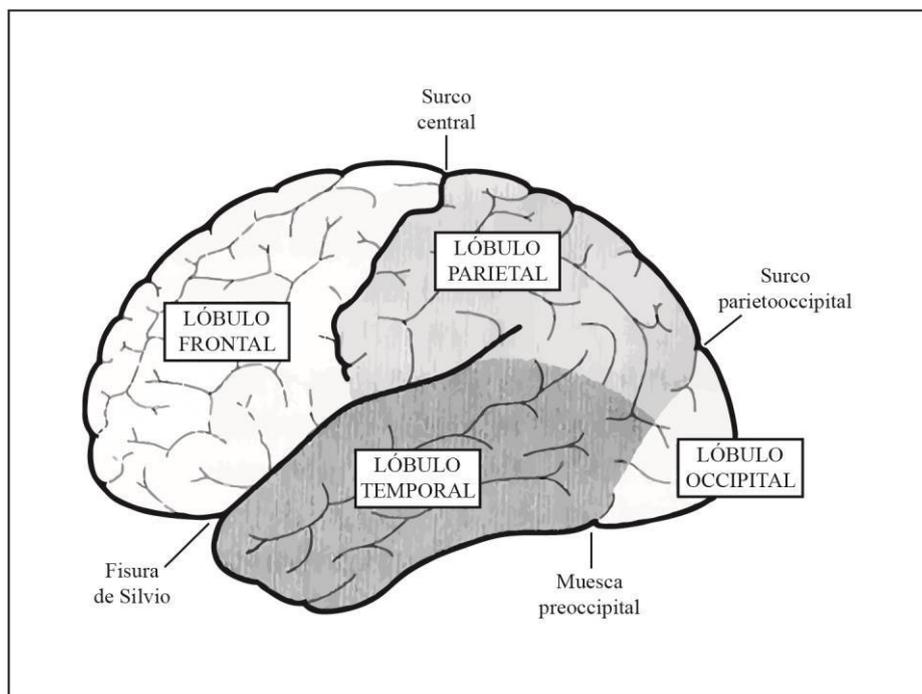


Figura I.18: Superficie exterior del hemisferio cerebral izquierdo (Lamb, 2011, p. 450)

Los dos hemisferios se encuentran unidos por numerosas conexiones, las que constituyen lo que se denominan *cuerpo calloso* (*Figura I.19*).

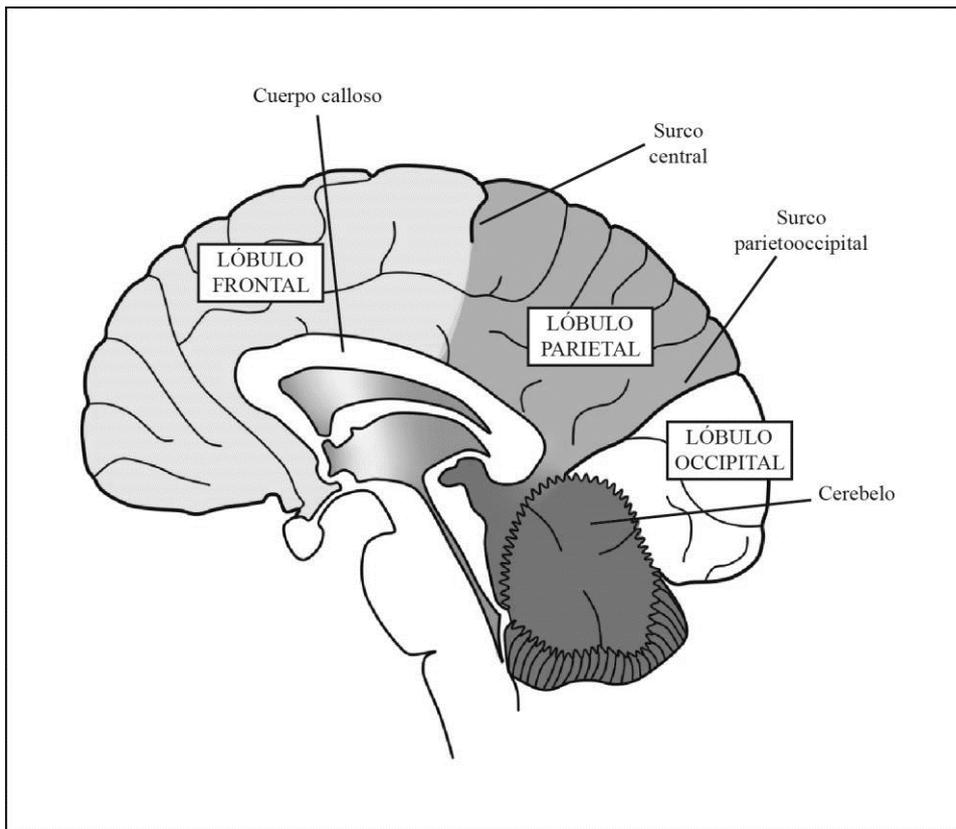


Figura I.19: Superficie medial del hemisferio cerebral derecho (Lamb, 2011, p. 451)

Se ha podido determinar que algunas funciones se asocian con determinadas zonas corticales, por ejemplo, en el lóbulo frontal se ubican los centros motores y en los otros tres lóbulos reside la percepción; la percepción visual en el lóbulo occipital; la percepción auditiva en el lóbulo temporal; las sensaciones somato-sensoriales, es decir las que provienen del cuerpo, se procesan en el lóbulo parietal (Figura I.20).

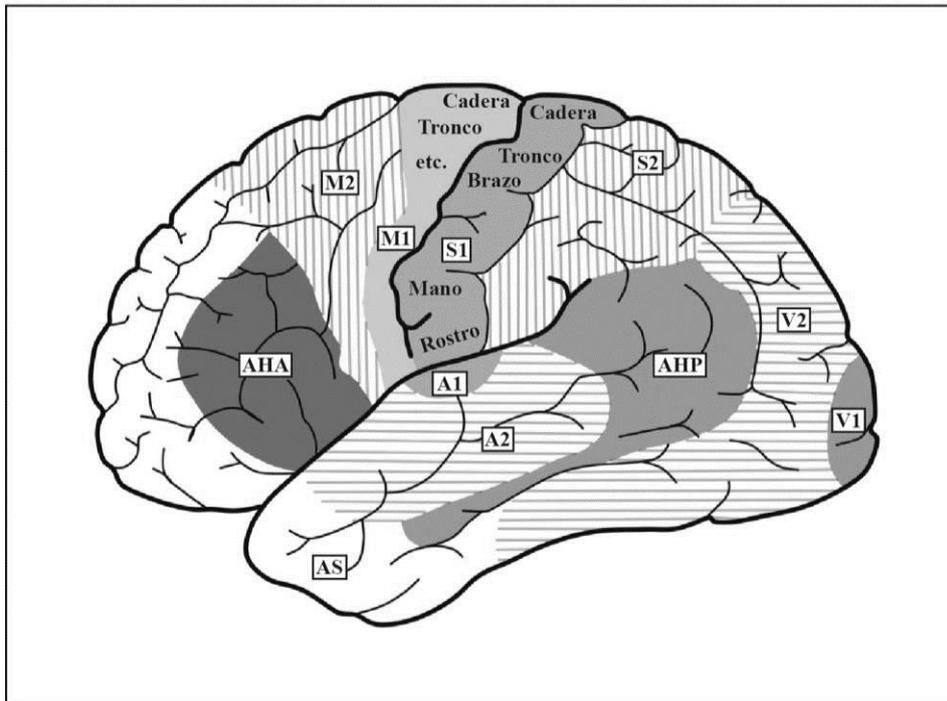


Figura 1.20: Mapa funcional del hemisferio cerebral izquierdo: 1: áreas primarias; 2: áreas secundarias; A: auditiva; V: visual; S: somato-sensorial, M: motora; AHA: área de asociación heteromodal anterior; AHP: área de asociación heteromodal posterior; AS: área de asociación supramodal (Lamb, 2011, p. 456).

En la corteza se ubica el cuerpo de numerosas neuronas, por debajo de la corteza se encuentra la materia blanca que está conformada, en gran parte, por fibras y manojos de fibras que se conectan entre diferentes partes de la corteza y entre la corteza y las estructuras subcorticales. Las conexiones que así se establecen pueden ser locales (entre áreas vecinas) o de larga distancia.

Las células del sistema nervioso son las *neuronas* (Figura 1.21). Estas constan de un cuerpo celular en el que se encuentra el núcleo, varias prolongaciones (*dendritas*) y una prolongación más larga (*axón*). La entrada a la neurona se produce a través de las dendritas o directamente por el cuerpo celular y la salida a través del axón. Al final del axón se ubica una estructura que se denomina *botón* o *pie de axón*. Existen distintos tipos de neuronas en la corteza cerebral y aparentemente éstas se agrupan de diversas maneras según la región del cerebro y la capa de la corteza cerebral.

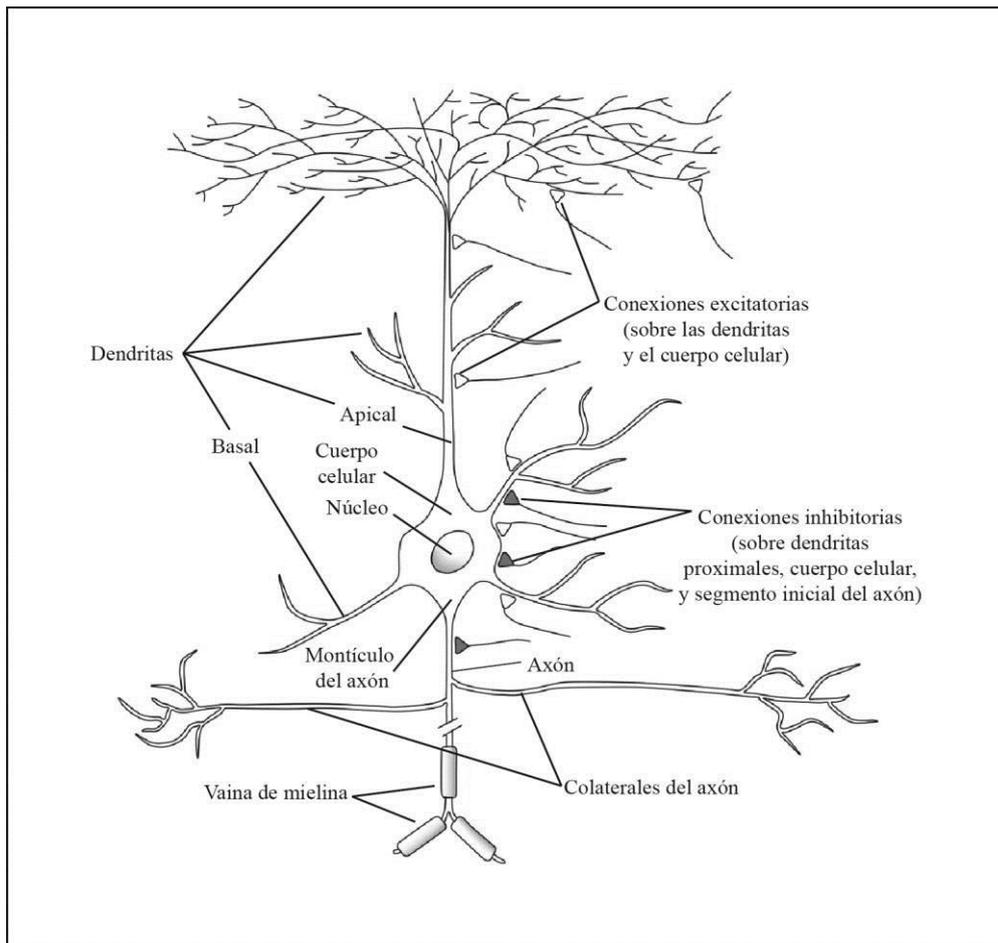


Figura 1.21: Una neurona (Lamb, 2011, p. 463).

A su vez, en la corteza cerebral se distinguen seis capas que se enumeran del I al VI, desde afuera hacia adentro, dado que cada capa está conformada por distintos tipos de neuronas según la región de la corteza.

La *sinapsis* es la comunicación interneuronal, puede ser eléctrica o química, siendo esta última la más común. En el proceso de sinapsis (*Figura 1.22*) se distingue la estructura pre sináptica (en la neurona emisora), la hendidura sináptica (espacio entre ambas neuronas) y estructura post sináptica (en la neurona receptora).

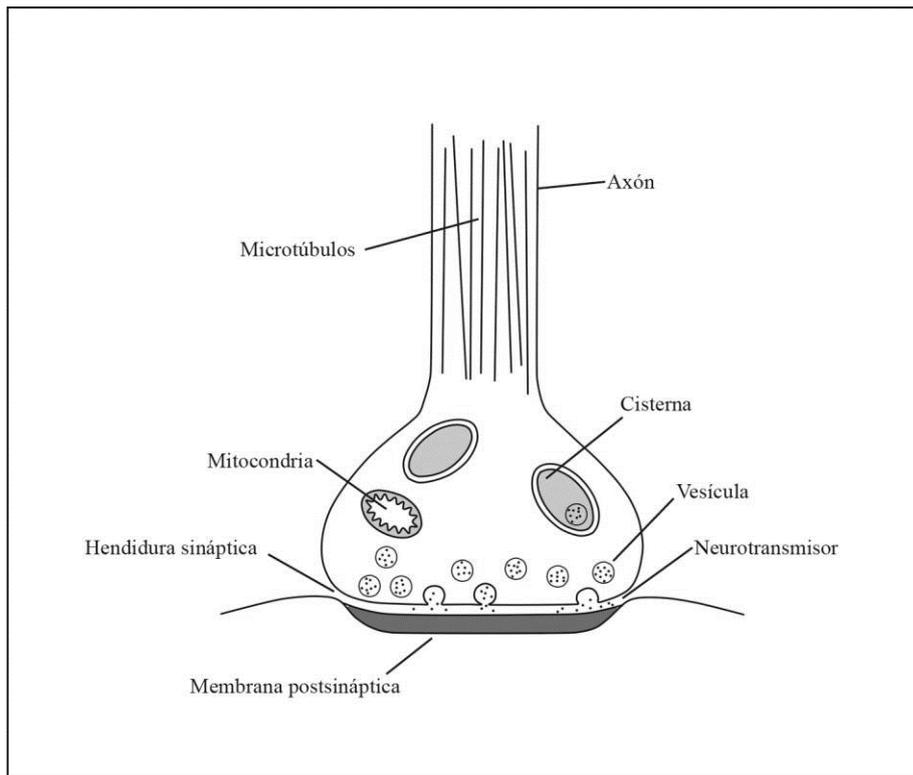


Figura I.22: Una sinapsis (escala: x 100.000) tomada de Lamb, 2011, p. 471.

En el citoplasma del botón terminal existen cisternas que producen neurotransmisores, los que son contenidos en las vesículas. Cuando un impulso nervioso alcanza el botón, las vesículas avanzan hacia la membrana pre-sináptica y liberan su carga de neurotransmisores. Cuando los receptores de neurotransmisores de la membrana post-sináptica reciben una cantidad suficiente de neurotransmisores se genera lo que se denomina potencial post sináptico, es decir actividad eléctrica post sináptica. Existen dos tipos de potenciales post sinápticos: excitatorio e inhibitorio, cada uno de estos se correlaciona con un tipo de sinapsis y neurotransmisores diferentes.

1.3.2.223. Arquitectura funcional de los modelos conexionistas.

La arquitectura del cerebro que se plantea en los modelos conexionistas sostiene que la representación del conocimiento es distribuida y que el procesamiento cognitivo se realiza de modo paralelo, distribuido e interactivo, asemejándose al funcionamiento de las neuronas. Estas unidades reciben la información, la integran y la retransmiten en una compleja activación de redes neuronales de tal modo que el conocimiento no está representado por unidades o nodos, sino por una multiplicidad de ellos activados al unísono y es en estas redes en las que yace el conocimiento. Esta es una diferencia fundamental con el modelo computacional: la frecuencia y fuerza en la activación de estas redes es lo que origina el conocimiento. La fortaleza de la conexión depende de la frecuencia en la que ocurre. Las diversas conexiones tienen distintos algoritmos de conexión, siendo el más común el de retropropagación.

Estas redes de conexiones tienen tres capas: una de input, otra de output y una intermedia que se denomina escondida puesto que no está en contacto directo con el input y el output. Las capas de input y de output son localistas y dedican una unidad a cada concepto, las capas ocultas conforman patrones distribuidos.

Las redes están conformadas de tal manera que a partir de un estímulo, se activan distintos niveles, algunos de los nodos de las capas escondidas reciben esta conexión y a su vez la reenvían hasta que las capas de output se reinician u envían la señal apropiada.

En los modelos distribuidos, los constructos de input y output son representados como patrones de activación diferentes, dicho de otra manera: cada concepto tiene una representación como input y otra como output, lo que llevado al plano de ASL implica que la producción y la recepción tienen representaciones distintas.

En el procesamiento lingüístico, se activan en el cerebro varios algoritmos simultáneamente, que ajustan los pesos de las conexiones y conducen así al aprendizaje. Estos algoritmos se pueden clasificar en supervisados y sin supervisión, (McClelland y Cleeremans, 2009). En el primer caso, la discrepancia entre el input y el output correcto,

es señalada por un tercero, por ejemplo, un profesor, así su feedback permite que se ajusten correctamente los pesos en las conexiones. En el caso del procesamiento sin supervisión, el ajuste depende del input que provea el contexto, que es en ese caso, de tipo natural.

En los algoritmos con supervisión, se advierte una capa localista: la capa de input (en donde se recibe la información), las capas escondidas que es donde se origina la red y las capas del output, que es donde se advierte el resultado del procesamiento. El más conocido de estos algoritmos es del de retropropagación (Li y Zhao, 2013) que se representa de la siguiente manera:

$$\Delta w = \eta * \zeta$$

En donde Δw representa el cambio en los pesos, η el ritmo de aprendizaje y ζ el error, que consiste en la discrepancia entre el output real y el output deseado. En estos casos se aplica la regla delta y la repetición de este algoritmo de modo tal que el sistema neuronal decrece la fuerza de la conexión puesto que no es la correcta, si el error se repite se sigue debilitando la fuerza de la conexión hasta que se desecha esa conexión. Por ejemplo, en una frase como * He like chocolate, el sistema neuronal disminuye la fuerza de las conexiones porque advirtió que es incorrecta, entonces se aplica un algoritmo de retropropagación, lo que se refiere al proceso que la red neuronal realiza cuando procesa la información, a fin de evitar cometer este error otra vez, debilitando así las conexiones. Es probable que un sujeto vuelva a cometer ese error hasta que la conexión se debilite totalmente.

En la Tabla 1.2 se resumen algunas de las diferencias entre las arquitecturas funcionales de los modelos computacionales y conexionistas.

Tabla 1.2: Algunas diferencias entre los modelos computacionales y conexionistas

	Modelos Computacionales	Modelos conexionistas
Representación del conocimiento	Representación simbólica y almacenada	Representación distribuida a lo largo de la activación de nodos.
Procesamiento	Lineal o serial Procesador central	En paralelo, distribuido No existe un procesador central
Aprendizaje	Percepción Procesamiento Producción	La frecuencia y fuerza en la activación de estas redes es lo que origina el conocimiento
Conocimiento	Almacenado	Distribuido
Mecanismos de aprendizaje	Reglas	Asociaciones
Dispositivos	MO, MLP	Nodos, Capas, Neuronas, algoritmos, retropropagación

Las distintas escuelas dentro del conexionismo explican el desarrollo lingüístico del sujeto basándose en mecanismos sencillos de aprendizaje, por ejemplo, asociación, por extracción de regularidades estadísticas a partir del input, pero no acuerdan en la representación de ese conocimiento: para N. Ellis (2002) se trata de asociaciones locales y agrupamientos memorizados, para Tomasello (2003), en referencia a la adquisición de la L1, se trata de construcciones; para O’Grady (2010), son rutinas computarizadas. Tampoco hay acuerdo en cuanto a la relación entre el input y el proceso de ASL: en la propuesta de N. Ellis (2002) esta relación es directa, para otros autores como Elman, es indirecta (O’Grady, 2010).

1.3.2.2.3. Modelos conexionistas.

1.3.2.2.3.a. El modelo de Nick Ellis.

Para Nick Ellis el conexionismo describe los procesos de ASL a partir de “simples mecanismos que son expuestos a la compleja evidencia de la lengua” (1998, p. 645). Así,

el proceso de ASL se sustenta en ejemplos más que en reglas: sobre el input que recibe, el sujeto realiza asociaciones a partir de las cuales emerge la lengua. Es por ello que su modelo se clasifica dentro de las denominadas *teorías basadas en el uso* (O'Grady, Lee y Kwak, 2009).

N. Ellis (2005) señala que estos modelos son muy ricos en datos pero no tanto en procesos: una impresionante cantidad de sistemas de neuronas artificiales aplican procesos simples para extraer estadísticamente información de datos del input. Este procesamiento se realiza en paralelo no de modo serial, ya que no se concibe como en los modelos IP, un procesador central.

Esta propuesta asigna importancia al input porque es a partir de éste que comienzan las asociaciones y se inicia así el proceso de ASL. El procesamiento del input desde una perspectiva probabilística o estadística, implica que la frecuencia de exposición conducirá al aprendizaje. El sujeto expuesto a una lengua advierte que hay patrones que se repiten, comienza entonces a percibir estas recurrencias, que se denominan construcciones, entendidas estas como unidades lingüísticas convencionales, aceptadas por la comunidad de habla y afianzada en el conocimiento lingüístico del sujeto (N. Ellis, 2005). Estas construcciones, que constituyen las unidades básicas del proceso de adquisición de una lengua y representan la intención comunicativa de cualquier hablante tienen diferentes niveles: pueden consistir en una simple palabra o frases hasta una oración. Ellis y Cadierno, (2009) sostienen que el conocimiento lingüístico consiste en un continuo de construcciones de diversos niveles y complejidad, en las que léxico y gramática se encuentran intrínsecamente unidos. De ahí se desprende que si una lengua consiste en construcciones, el proceso de ASL radica entonces en aprender construcciones.

Esto implica que el sujeto que aprende una lengua debe advertir las distintas construcciones lingüísticas presentes en el input al que está expuesto. Un procedimiento básico del proceso asociativo que se aplica sobre el input es el denominado agrupamiento. Cuando un sujeto es expuesto a material lingüístico, tiende a recortar éste en unidades de palabras que tienen sentido.

Algunos factores relacionados con el input son determinantes en el aprendizaje (Ellis y Collins, 2009), los que se consignan a continuación:

- Frecuencia de las construcciones en el input: relación entre tipo y caso, recencia y distribución de Zipf.
- Forma: percepción y saliencia del input
- Función: prototypicalidad del significado, importancia de la forma para comprender el significado, redundancia.
- Interacción entre estos factores (contingencia del mapeo de la forma sobre la función).

La frecuencia con que estas construcciones se presentan en el input puede ser de dos clases: tipo o caso. Así caso se refiere a la asiduidad con que cada caso concreto, cada instancia de un vocablo, de una determinada forma aparece en el input, mientras que la frecuencia de tipo representa los distintos elementos lexicales, la clase, que pueden ubicarse en un blanco en una construcción: por ejemplo el morfema -ed para expresar pasado simple en inglés y tiene una gran frecuencia de tipo, es decir una gran productividad o posibilidad de aplicación, la frecuencia de caso se refiere a las excepciones de esa regla, por ejemplo: swam, (Ellis, 2005). La frecuencia de tipo conduce a la productividad o esquematización, de las cuales eventualmente emergerán reglas mientras, que la excepción o las instancias particulares constituyen caso. Este último tipo de frecuencia, caso, lleva al afianzamiento de ejemplos irregulares o excepciones.

La distribución de Zipf se refiere a que los términos de mayor frecuencia son los casos (Ellis y Collins, 2009). Según esta ley la mayor proporción de elementos lingüísticos en el input son los denominados casos, es decir las irregularidades. En cuanto a frecuencia de tipo, en la medida que en el input aparezcan diversos elementos lexicales en una determinada posición en una construcción, menor será la posibilidad de asociar esa construcción con un ítem léxico en particular y, consecuentemente, será mayor la probabilidad de que se forme una categoría general respecto de los elementos que pueden ocurrir en esa posición.

Dos características del input: recencia y contexto sirven para activar la memoria. La primera se refiere a la latencia de elementos lingüísticos en la memoria del aprendiente de forma tal que los emplee posteriormente. La recencia produce un efecto de primado, es decir el ítem lingüístico queda latente y puede ser empleado posteriormente.

En cuanto a la saliencia del input, es decir la cualidad de destacabilidad de los diversos elementos presentes en el input, se ha advertido que aquellos que son salientes tienden a ser aprendidos con más facilidad.

La prototipicidad se refiere a la cualidad de determinados elementos de ser los mejores representantes de su categorías, es decir de ser los prototipos de la categoría. Por ejemplo, al momento de ilustrar un concepto, es conveniente recurrir a un prototipo.

Aquellas formas que son redundantes tienden a no ser salientes y por ende no son aprendidas. Este podría ser el caso de algunos morfemas, por ejemplo los que expresan tiempos verbales, que suelen estar acompañados por otros elementos como los adverbios, lo que hace que los primeros sean redundantes y pasen inadvertidos en el input.

Aprender una lengua, desde esta perspectiva, implica un aprendizaje por contingencia: el sujeto reúne información sobre las frecuencias relativas de las proyecciones de forma– función, ajusta los pesos de las conexiones basándose en el input que recibe (N. Ellis, 2006).

El proceso de ASL se produce gradualmente, inicialmente se basa en elementos concretos hasta que se desarrollan esquemas lingüísticos abstractos, estos procesos dependen de la frecuencia de ocurrencia de tipo y caso en las construcciones en el input.

El aprendizaje tiene lugar en el fortalecimiento gradual de las conexiones, lo que se da a través de la experiencia. Las reglas surgen a partir de las redes de asociaciones que los aprendientes construyen. El aprendizaje está gobernado por la denominada “power law of practice” (N. Ellis, 1998). El algoritmo de aprendizaje más común, como ya se adelantó, es el de retropropagación: en cada ensayo de aprendizaje, la red compara el output con el output deseado y si se advierten diferencias o errores, estos se propagan a las capas escondidas y a sus pesos y estos a los pesos del input para corregir cualquier

error. La retropropagación es el proceso constante de ajuste que una red neuronal debe llevar a cabo para asemejar, en la medida de lo posible, la actividad real de salida con la actividad deseada (N. Ellis, 1998).

Ellis y Cadierno (2009) señalan una dificultad adicional en la ASL: en este proceso las construcciones de la L2 compiten con las de la L1, ya que representan dos modos diferentes de abordar una misma realidad. En la ASL el rol de la L1 es significativo, produciendo lo que se denomina influencias interlingüísticas. Se asume que los aprendientes proyectan sobre la fonología de la L2 su propia fonología de la L1, de ahí a que mucho del input no pueda convertirse en intake, proceso que también tiene lugar con respecto al componente gramatical. Sin embargo esto decrece a medida que el dominio de la L2 mejora. Nick Ellis (2005) asocia dos factores a la relación interlingüísticas: oscurecimiento y bloqueo. El primero se refiere a situaciones en las que ante dos pistas subjetivamente salientes, se prefiere una sobre la otra, lo que lleva a bloquear esa pista descartada. Para ejemplificar esto el autor menciona el caso de tiempos verbales y adverbios: el aprendiente suele usar los segundos correctamente sin poder declinar correctamente los primeros, esto se debe que a partir de su conocimiento de la L1 se asigna más saliencia a los elementos similares a la L1.

N. Ellis (2005) retoma algunos conceptos del paradigma del procesamiento de la información, por ejemplo, asigna a la memoria operativa un rol crucial en el aprendizaje. El autor asume una posición de interfaz en cuanto a los conceptos de aprendizaje explícito e implícito, señalando que el primero se puede convertir en el segundo, ayudando así al proceso de adquisición de una L2.

Por último, en consonancia con la visión del proceso de ASL como situado, Ellis y Cadierno (2009) señalan que la lengua está firmemente enraizada en la experiencia y en la propia visión del mundo de cada sujeto. La ASL de cada sujeto depende de su modo de ver el mundo y de su experiencia de vida sobre la cual percibir el input y realiza asociaciones.

I.3.2.2.3.b. La teoría de las Redes Relacionales.

Dentro de la perspectiva conexionista, se incluye la Teoría de las Redes Relacionales (TRR) desarrollada por Sydney Lamb (2011). Esta propuesta considera que “la base del lenguaje es un sistema mental” (2011, p. 28) y a partir de esta premisa ofrece una visión del procesamiento lingüístico con un asentamiento neuronal, al relacionar la biología con la lingüística, brindando así una teoría lingüística con un correlato neurológico. En esta teoría la información lingüística yace en la conectividad y no en objetos o símbolos almacenados. Entonces el sistema lingüístico se presenta como:

una red relacional, un sistema puramente conectivo en el que toda la información se encuentra en las conexiones. Dado que toda la información se encuentra en las conexiones, no existe nada remotamente parecido a una memoria aparte, un lugar en donde se almacenan las cosas y desde donde luego se retiran. (2011, p. 116)

El modelo también plantea que “el procesamiento lingüístico tiene dos direcciones: incluye tanto la producción como la comprensión” (2011, p. 197). Cuando un sujeto dice algo, la activación se inicia en las áreas perceptivas y/o conceptuales y avanza hacia el área que controla los órganos, mientras que en una situación de comprensión la activación procede de modo inverso: desde el sistema auditivo hacia las áreas conceptuales y/o perceptivas y/o motoras. Lamb (2011) concentra su atención en el habla porque considera que ésta es natural mientras que la escritura es una producción artificial y convencional de la cultura.

Lamb (2011) señala que “la recepción está más avanzada que la producción” (p. 204). A esto agrega otras razones, entre ellas, que la producción se encuentra en muchos casos monitoreada por la percepción auditiva lo que lo lleva a establecer la primacía de la comprensión por sobre la producción.

La unidad básica en la TRR es la nexión y su correlato en el sistema neurológico es la columna cortical. La nexión, “es el módulo básico de la red relacional”, una fracción de una relación continua (Lamb, 2011, p. 126). De acuerdo a esta teoría, las células nerviosas de entrada son excitadas por diversos estímulos y de este modo se inician las conexiones. Estas relaciones se representan con líneas y nodos (Figura I.23).

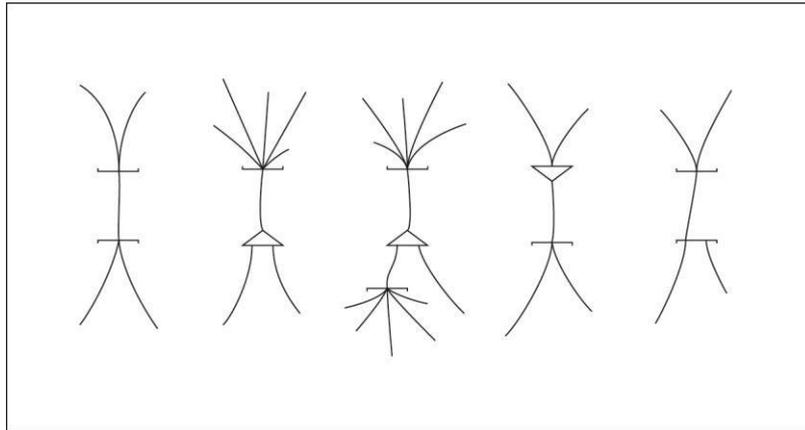


Figura I.23: Algunos tipos de nexiones (Lamb, 2011, p. 127)

La *Figura I.23* representa el módulo básico del nivel relacional, la nexión (Lamb, 2011, p. 126). En el lado inferior se advierten conexiones hacia el plano de la expresión, mientras que las del lado superior hacia el significado /función. Se distinguen dos tipos de nodos: nodo de junción y nodo ramificante. Los primeros son representados con un círculo con un número: este número representa la cantidad de relaciones entrantes y se denomina umbral. Ese nodo será activado si las relaciones entrantes satisfacen el umbral, en este caso sí coinciden o son mayores que 2. El nodo ramificante distribuye la activación entrante hacia otros nodos, todo esto se realiza simultáneamente (*Figura I.24*).

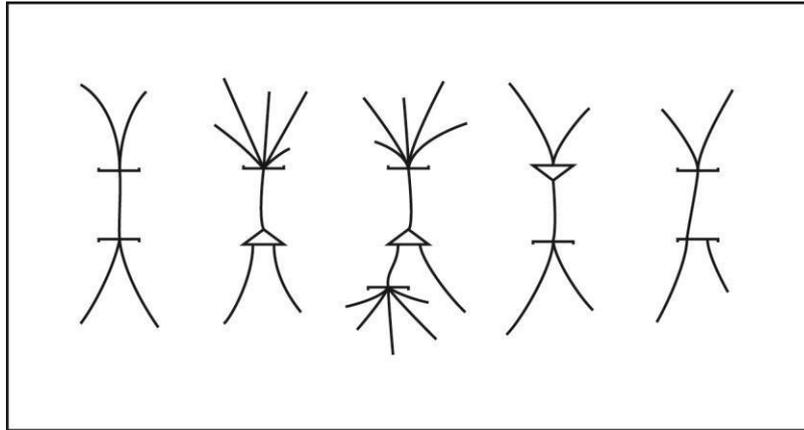


Figura 1.24: Estructura interna de los nodos (Lamb, 2011, p 134)

Ya se señaló que una premisa básica de esta teoría es que la información radica en la conectividad, y en ese respecto, una nexión se autoabastece en el sentido de que puede por sí misma evocar en la mente del sujeto la representación que está procesando a partir de las conexiones que realiza. Es decir que esas conexiones constituyen el conocimiento lingüístico.

Existen conexiones cortas (dentro de un mismo subsistema) y largas (entre subsistemas diferentes). Las conexiones relacionales pueden ser de tipo *excitatorio* (transmiten señales positivas, y así se activa un nodo receptor, pueden ser locales o de larga distancia) o *inhibitorio*, las que transmiten señales negativas y restan activación al nodo receptor. La activación consiste en pulsos múltiples de frecuencia variable (Lamb 2011). Cuando la nexión es suficientemente activada se conecta con otras. Cada nexión puede ser excitatoria o inhibitoria lo que permite la transmisión o no de la información.

Al concebir al lenguaje como un “sistema que relaciona significados y sonidos”, Lamb (2011, p. 71) advierte que estas relaciones son muy complejas, por lo que concibe estratos o *capas estructurales intermedias* entre aquellos. En estas capas, Lamb (2011) incluye el sistema fonológico y el gramatical, señalando que los límites léxicos no siempre coinciden con los sintácticos, y al igual que Halliday (1973), postula una interrelación entre los subsistemas gramaticales y lexicales.

Cada nivel o estrato presenta una organización táctica (2011, p. 74), como se ilustra en la Tabla 1.3.

Tabla 1.3: Organización táctica de dos jerarquías independientes de unidades de diferente extensión (Lamb, 2011, p. 63)

Unidades fonológicas	Unidades gramaticales
	Texto/Discurso
	Oración
	Cláusula
Frase	Frase
Palabra	Palabra
Sílaba	Morfema
Fonema	
Fonón	

En esta teoría, los conceptos de la lingüística tradicional se conciben como redes (nexiones) y por ello se denominan como consta en la siguiente tabla (1.4):

Tabla 1.4: Tipos de nexiones (Lamb, 2011, p. 131)

Nexión (nombre largo)	Nexión (nombre corto)	Abstracción analítica
Nexión fonémica	Fononexión	Fonema
Nexión morfofonémica	Morfonexión	Morfema
Nexión léxica	Logonexión	Lexema

En cada nivel existen patrones de combinación, los que a su vez se relacionan con patrones de otros estratos, relación que se denomina realización. El sistema lingüístico, organizado en estratos, y estos en distintos subsistemas, yace en la corteza cerebral. Así, la producción el sistema fonológico yace en el área de Broca, en el lóbulo frontal mientras que la percepción fonológica se encuentra en el área de Wernicke, en el lóbulo temporal. El procesamiento lingüístico se realiza a través diversas nexiones que trabajan simultáneamente. En la Figura I.25 se ilustra la palabra gato, con el significado de felino doméstico.

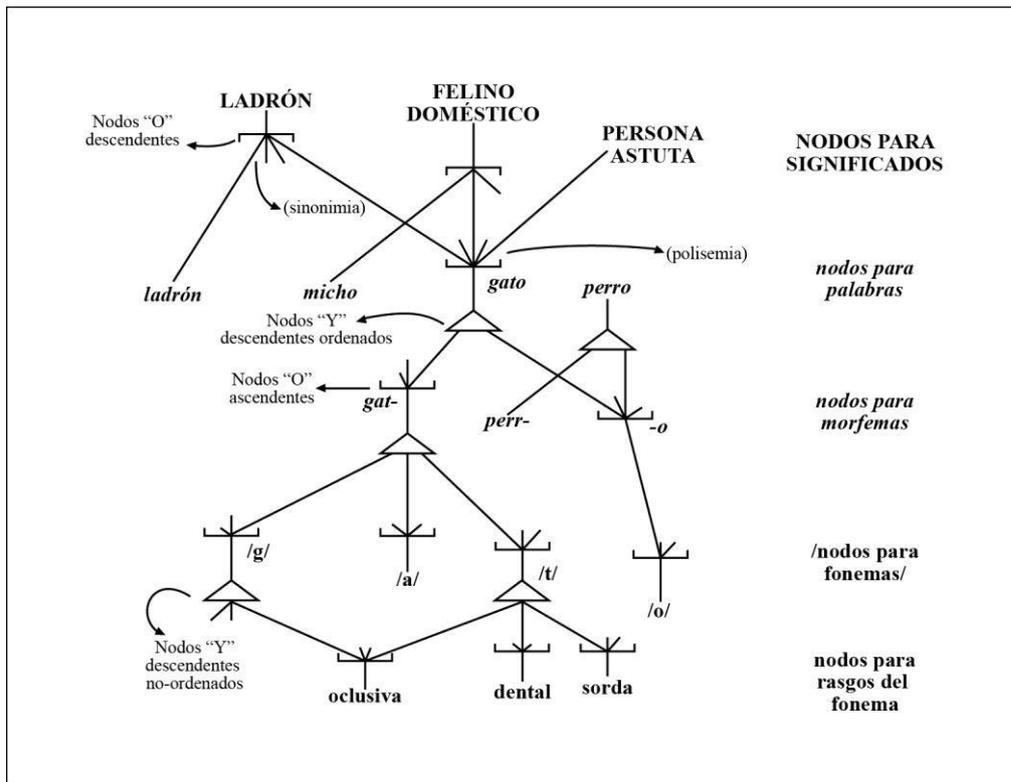


Figura I.25: Algunas relaciones del nodo léxico *gato* y su aparición en el sistema (Gil, 2014, p. 25).

En esta figura se advierte que la continuidad de los subsistemas lingüísticos que puede ir desde el rasgo del fonema oclusivo /g/ hasta el significado de gato. Se puede advertir entonces, que cada palabra consiste en un sistema de relaciones con dos direcciones opuestas: ascendente cuando el vocablo se percibe y descendente cuando se lo produce.

En este enfoque el aprendizaje consiste en construir conexiones (Lamb, 2011) y tal como lo hace N. Ellis (2005), se reconoce a la frecuencia de reconocimiento en el input como fortalecedor de las nexiones.

I.3.2.2.3.c. El Modelo de la Competencia de MacWhinney.

MacWhinney (2001) sostiene que la lengua emerge de la interacción entre la compleja estructura neuronal del cerebro y el medio social. La teoría asume que el desarrollo de la lengua surge de la proyección de la forma sobre el significado, proceso que se realiza bajo las condiciones de procesamiento que impone un objetivo funcional, la comunicación, en un contexto real, lo que dan a esta propuesta un carácter funcionalista e interaccionista.

El nombre del modelo se debe a que se propicia una competencia, en el mejor sentido darwiniano, entre diversas formas por adjudicarse una función. A partir del input, se asigna a estas formas los pesos adecuados hasta que una determinada forma asume la función.

En referencia a la proyección de forma sobre función, una función puede ser realizada por diversos elementos y a la inversa. En el proceso de ASL el sujeto descubre por sí mismo, a partir de input, esta relación entre forma y función que caracteriza a cada lengua. El desarrollo de la gramática del sujeto emerge de sus capacidades cognitivas en interacción con el contexto. A modo de ejemplo, se pueden señalar las distintas maneras en que las lenguas expresan el concepto de agencia: orden de las palabras, concordancia entre la frase nominal y el verbo, caso, animación. Por ejemplo, cada lengua puede emplear uno o varios de estos recursos para señalar el agente en una frase, asignándole a esos recursos determinados pesos, por ejemplo la frecuencia de uso de orden de las palabras, hará que el aprendiente de inglés descarte los otros recursos como indicador de agencia y ajuste los pesos en las conexiones correctas. Por ejemplo, en la oración “the boys chase the ball” (MacWhinney 2012, p. 213), los dos sustantivos: boys y ball, son candidatos a ser agentes o sujetos del verbo. Pero boys tiene preferencia por 3 pistas: la posición pre-verbal, la concordancia sujeto – verbo y la animación. En la siguiente figura (Figura I.26) se ilustra la competencia del rol casos en inglés.

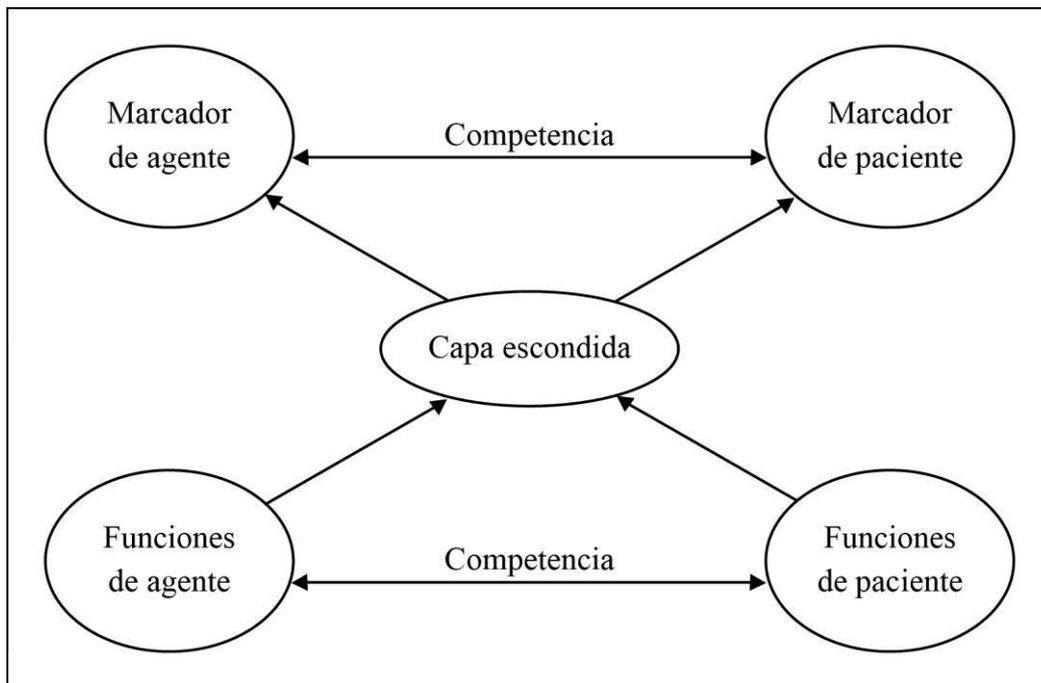


Figura I.26: Red que ilustra la competencia del rol de casos en inglés (Mac Whinney, 2001, p. 73).

Una función puede ser realizada por diversos elementos y la competencia se advierte en todos los niveles del procesamiento lingüístico: por ejemplo, las palabras compiten por activación léxica, las frases por posicionamientos sintácticos, los sonidos por interpretación, etc.

En la Figura I.26 se pueden advertir los tres tipos de capas que ya se describieron en anteriores modelos conexionistas. Se debe señalar que esto es una versión simplificada ya que las capas escondidas pueden constar de numerosas unidades (MacWhinney, 2002). Estos niveles no se conciben como módulos sino, basado en neurofisiología, como áreas en el cerebro que se relacionan por conexiones bidireccionales, en las que una función cognitiva no es realizada únicamente por una neurona.

Este modelo, como el de N. Ellis (2005), se basa en el aprendizaje a partir del input. Para determinar el valor de una pista inciden las siguientes propiedades: a) confiabilidad y fortaleza de la pista, lo que depende de la frecuencia con que la pista se

proyecta sobre la forma, b) disponibilidad de la pista en el input, es decir la frecuencia de aparición de la pista en el input y c) validez de conflicto, es decir, si una pista se sostiene al entrar en conflicto con otra.

Desde la perspectiva de este modelo, al aprender una lengua adicional el sujeto comparte con éstas la estructura cognitiva, lo que implica necesariamente una transferencia de la L1 a la L2. Así por ejemplo, en el aprendizaje del léxico en la L2 se recurrirá al vocablo más cercano en la L1. De un modo muy gráfico, Mac Whinney señala que al inicio del proceso de ASL, el sujeto tiene un léxico, gramática y fonología parásito, es decir el de la L1, el que gradualmente se reestructurará y organizará como el de la L2, proceso que depende del fortalecimiento de las conexiones correctas. Mac Whinney propone así un modelo unificado (2005), en el que la L2 inicialmente conforma un subconjunto dentro de la L2. Este modelo se aplica a la ASL tanto en la infancia como en la adultez (MacWhinney, 2008).

En el modelo, los elementos de la lengua se agrupan conformando mapas basados en asociaciones, de sílabas, palabras, construcciones, modelos mentales. Estos mapas demuestran muchas de las características advertidas en la corteza cerebral, por ejemplo, durante la competencia entre dos elementos, se tiende a inhibir al vecino más cercano, en una forma que se denomina sombrero mexicano que se observa también en la inhibición lateral de las neuronas.

En este modelo, el conocimiento lingüístico de largo plazo se encuentra organizado en mapas reticulares, de modo tal que a partir del input entran en competencia los elementos de ese mapa y solo uno “gana”, lo que apaga los restantes. Por ejemplo, cuando un sujeto escucha /pa/ se activa la característica labial y se desactiva la fricativa. (MacWhinney, 2008).

Durante el procesamiento lingüístico, la selección de cada componente depende de la fuerza de la pista (MacWhinney 2008). La organización de estos mapas depende de procesos como buffering, agrupamiento y resonancia, y son estos procesos los que conducen al aprendizaje.

Resonancia se refiere al fenómeno que se produce cuando la práctica conduce al fortalecimiento de los pesos en las conexiones y la repetición de una conexión permite una evocación eficiente. Cuando dos áreas corticales están coactivas, el hipocampo puede guardar ese conocimiento el tiempo suficiente para crear una memoria inicial, la consolidación posterior, dependerá de la activación de esa ruta, luego será necesario una activación ocasional para lograr la evocación. Así, este tipo de procesamiento, denominado *resonancia* se aplica en los niveles fonológicos, lexicales y de las construcciones (MacWhinney 2008).

En cada mapa existe un *buffer*⁵ que preserva la activación de los elementos que entran en competencia, los que en momentos posteriores también podrán ser activados.

En cuanto al proceso de agrupamiento, esto se refiere al apareamiento de elementos de modo tal que conforman construcciones de uso frecuente en la lengua y que pueden ser evocadas con facilidad.

El primer proceso, *buffering*, permite mantener el material en la MO a fin de que se pueda comparar las formas en competencia, el proceso de agrupamiento permite integrar la información entre los mapas y la resonancia lleva a consolidar las representaciones en cada mapa. (MacWhinney 2008).

Aprender conlleva tres fases: en un primer momento las unidades reciben activación, en el segundo momento esas unidades compiten para inhibir la activación de las otras y por último, se ajustan los pesos de las unidades ganadoras a fin de lograr una rápida activación en otro momento.

Ellis (2008) indica que este modelo ha sido desarrollado a partir de estudios experimentales que evocan respuestas artificiales y que a la vez ha servido de base para

⁵ *Buffer*: término que a pesar de no estar aceptado por la Real Academia Española, tiene un amplio uso en la lengua española para referirse a la ubicación de la memoria de un dispositivo digital o una computadora que está reservada para el almacenamiento temporal de información. Mientras los datos están en el buffer, aguardan para ser procesados (<http://definicion.de/buffer/#ixzz3jpuX1HWS>).

sucesivos estudios que evocan producción lingüística a nivel de oración. Por su parte, Cook (2001) resalta que las primeras versiones del Modelo de Competencia sólo fueron probadas en referencia a la competencia por el sujeto sintáctico. Estos señalamientos permiten advertir que el modelo ha sido desarrollado en contextos restringidos y sobre algunos de los aspectos de la lengua.

1.3.2.3. Otros modelos emergentistas.

1.3.2.3.1. La Teoría de los Sistemas Dinámicos (TSD).

La aparición de la TSD, señala N. Ellis (2007, p. 23), simboliza el “estado de madurez del campo de investigación en ASL” y cristaliza muchas de las líneas que se venían desarrollando en ese ámbito. El modelo, aplica la Teoría del Caos y la Complejidad a la ASL y comienza a desarrollarse a partir de 1997 con un trabajo seminal de Diane Larsen-Freeman.

Larsen-Freeman (2011) señala su insatisfacción con las teorías prevalentes en ese momento para explicar el fenómeno de ASL como la causa que la lleva a desarrollar este nuevo modelo. Para esta autora, una lengua es un conjunto complejo y dinámico de patrones que emergen en el uso. De allí que Atkinson (2011) incluya la propuesta de Larsen-Freeman, junto con la de otros autores, dentro de la categoría de enfoques socio cognitivos puesto que considera que no contempla únicamente el proceso cognitivo de adquisición sino también el contexto o sistema ecológico en el que aquel se desarrolla.

La Teoría del Caos y la Complejidad, que se puede hallar en todos los campos científicos, tiene sus raíces en la matemática y la física. En el ámbito de la primera, el caos alude a una conducta impredecible dentro de un sistema dinámico, en Estadísticas se refiere al caos como ruido. Estas teorías pueden predecir fenómenos muy complejos a partir de fórmulas matemáticas, por ejemplo se puede predecir el clima mediante algoritmos.

De Bot et al. (2007, p. 18) marcan, desde esta teoría, “that any account that focuses on one aspect only cannot but provide a gross oversimplification of reality”. Se hace necesario describir la relación dinámica entre todos los sistemas, aun cuando esto conlleve algún grado de dificultad ya que es muy difícil capturar el interjuego de estas múltiples variables.

Cameron y Larsen-Freeman (2007), sostienen que la TSD, reúne varias características que permiten que se la considere dentro del movimiento denominado emergentismo. En primer lugar, la TSD presupone un prerrequisito genético que difiere en dos sentidos de la concepción innatista: por un lado, radica en una predisposición genética para aprender lenguas, que no se reduce a una serie de principios de una gramática universal sino que consiste en una capacidad de dominio general (por ejemplo la capacidad de imitar, de detectar patrones, de advertir novedades) y por otro, esta predisposición genética interactúa con otra de corte social, que es la que lleva al ser humano a interactuar con otros sujetos de su misma especie.

En segundo lugar, en lugar de adquisición (Cameron y Larsen-Freeman, 2007), se habla de desarrollo puesto que este proceso, que no tiene fin, se visualiza como una red de relaciones múltiples. La lengua, a su vez, es vista como un sistema abierto, constantemente evolucionando, en continuo cambio, su potencial está siendo siempre desarrollado pero nunca instanciado completamente. Los procesos de ASL son “complejos, situados y probablemente multivariados” (Cameron y Larsen-Freeman, 2007, p. 49).

Esta teoría parte del concepto de complejidad organizada, en la que el número de elementos intervinientes está organizado conformando una unidad orgánica. Cada elemento se relaciona con otros, y a su vez con el todo, en esta complejidad organizada hay cambios constantes pero en el mismo cambio los elementos retienen su identidad. Estos sistemas dinámicos (SD) son abiertos a elementos externos, los que incorporan a su estructura interna. Los SD son susceptibles a cambios de dos tipos: unos de corte gradual y lineal y otros drásticos y repentinos. Los segundos, en muchos casos no son directamente proporcionales a las fuerzas que los motivaron, esta clase de cambio genera caos.

Un concepto frecuentemente empleado, en el marco de la TSD, es el de efecto mariposa. Este constructo se remonta a 1960 cuando un meteorólogo, Lorenz, se dio cuenta de que una pequeña diferencia, como el batir de las alas de una mariposa, podía generar grandes cambios en el clima (De Bot et. al, 2007), por ejemplo un tornado en Texas, a esto se lo denomina el efecto mariposa. Con el tiempo este concepto se aplicó en varias disciplinas y más profusamente en algunas ramas de las Matemáticas y Física y con él se alude, en el marco de este modelo, a un efecto que es desproporcionado con respecto de la causa que lo ocasionó.

Tabla 1.5: Algunos conceptos de la TSD

Concepto	Tipo
Cambios	Graduales y lineales Drásticos y repentinos Efecto mariposa
Estados	Estados atractores Estados repulsores
Procesos	Coadaptación Acoplamiento

Para ejemplificar estos conceptos (Tabla 1.5), Cameron y Larsen-Freeman (2007) recurren a la imagen de un caballo y un jinete cabalgando: ambos junto con las condiciones del camino y del clima conforman un sistema; el recorrido sería el *desarrollo*, los distintos tipos de pasos que da el caballo (trote, galope) que dependen de condiciones como el estado del camino, o del jinete, o del caballo mismo son los *cambios* del sistema. Siguiendo con la visualización del recorrido de un jinete y su caballo, ambos pueden recorrer un valle, del que no será fácil salir, esto sería un *estado atractor* y las montañas que son difíciles de remontar, *estados repulsores*, es decir estados de estabilidad y variación. La variabilidad es constitutiva del sujeto y por ende del mismo proceso de ASL, y de los SD, la variabilidad se da en cada sujeto y entre los sujetos y por ende permea el uso de la lengua.

El desarrollo de la lengua se da a partir de procesos de acoplamiento y co-adaptación. Como el proceso de desarrollo de la lengua se da en un contexto, el sujeto trata siempre de adaptarse a su interlocutor. El desarrollo de la lengua es un proceso iterativo ya que el aprendiente visita varias veces un determinado territorio y en cada visita reorganiza los recursos lingüísticos de que dispone. Este proceso de acoplamiento se refiere al modo en que un sujeto responde en una situación real con tiempos reales, a un interlocutor amalgamando todos sus recursos lingüísticos

Puesto que la lengua es un conjunto dinámico de patrones graduados adquiridos en uso, cuando estos elementos se estabilizan, se automatizan, se convierten en estabilidades emergentes. Estos patrones que emergen son variados, no siempre coinciden con unidades lingüísticas, suelen ser lo que se denomina construcciones. Los patrones emergen a partir de acoplamientos surgidos en interacciones de coadaptación. Esto indica que los sujetos, a partir de su exposición a la L2, perciben aquellas propiedades de la lengua que son salientes, por ende el proceso de desarrollo de la lengua es un proceso probabilístico (Larsen-Freeman, 2011). Es decir que, dada la propiedad fractal de la lengua y basándose en la Ley de Zipf (descrita anteriormente), las palabras más frecuentes aparecen en las interacciones en las que se involucran los aprendientes y es por ello que esta frecuencia de aparición de los recursos lingüísticos lleva a que los sujetos aprendan la lengua. Los sujetos aprenden tanto de evidencia positiva como de ausencia de la misma.

La característica de los sistemas es que son dinámicos, lo que implica que necesitan recursos, los recursos del sistema interno son recursos para el sistema externo y así reiteradamente. Este flujo no es lineal ni predecible.

Se rechazan los conceptos dicotómicos de actuación y competencia. Cameron y LarsenFreeman (2007) destacan que la frecuencia de exposición no es suficiente, los sujetos reproducen inmediatamente todo la lengua a la que están expuestos: es necesario que los sujetos adviertan los elementos salientes y les asignen significado.

En esta teoría, intencionalidad y agencia/ voluntad /conciencia son importantes, el sujeto que aprende tiene intención de hacerlo, en algunos casos no es totalmente consciente de este proceso pero sus acciones tienen consecuencia directa en sus propios

sistemas lingüísticos, los que a su vez, son abiertos, en constante modificación y reorganización.

Aun sabiendo que las condiciones iniciales tienen un efecto sobre el proceso de ASL, se hace muy difícil identificar todas las condiciones y variables presentes al inicio del proceso de ASL de un sujeto. Para ilustrar esto De Boot et al. (2007) citan estudios (Sparks, Ganschow and Javorsky, 2000; Stanovich, 1998) que han relacionado dificultades en la escucha en la niñez temprana con conciencia fonológica. Este problema inicial puede afectar otras áreas, lo que evidenciaría que una situación inicial en la L1 puede afectar otras áreas en la adquisición de una L2, lo que ilustra el efecto mariposa. Por ejemplo, en español no existe la combinación -rd, por ende los hispanohablantes al escuchar la palabra card no distinguen el fonema /d/, sólo perciben car /ka:/, lo que llevará a que se memorice la pronunciación erróneamente percibida. La memorización de la pronunciación de este término como /ka:/, se convertirá en un estado atractor, lo que luego se convierte en fosilización.

Para De Boot et al. (2007) el aprendizaje de una lengua es visto por la TSD como un subsistema dinámico dentro de un sistema social en el que interactúan numerosos subsistemas que a la vez funcionan dentro de otros subsistemas dinámicos externos. Para ilustrar esto: el sujeto tiene su propio ecosistema: su motivación, sus propias capacidades cognitivas, motivación etc., este ecosistema está a su vez relacionado con el sistema social del que el sujeto, por ejemplo, recibe input. De esta manera cada subsistema interno se relaciona con el externo, de modo tal que una leve modificación en uno afecta al otro.

Esto también se aplica al aprendizaje de lenguas en contextos de instrucción. En este escenario es necesario distinguir dos situaciones. Por un lado que en el aula se advierten sistemas complejos en los que los alumnos y el docente se ven envueltos al interactuar en la lengua meta. Estos sistemas tienen todas las características ya descritas. Por otra parte el sistema complejo a enseñar hace la tarea difícil. Es aconsejable que el docente seleccione muestras de la L2 que interesen a los alumnos, que les ayude a advertir la naturaleza de este sistema cambiante y dinámico en una manera que sea adecuada para su propio nivel de desarrollo y también es necesario que el docente

proporcione de situaciones para que los alumnos puedan acoplar sus propios recursos lingüísticos, proceso que Larsen-Freeman (2007) denomina *grammaring*. Dado que el input no es suficiente para ayudar en el desarrollo de la L2, será necesario que el profesor cree situaciones para que los alumnos experimenten la lengua como un sistema dinámico y complejo, se sugiere, por ejemplo, que se trabaje con tareas.

Larsen-Freeman (2011) señala que este tipo de sistemas ameritan métodos de investigación retrospectivos que permitan interpretaciones ecológicamente válidas. En este modelo teórico, sólo se puede observar “what has already changed-the trajectory of the system. This is a “trace” of the real system” (p. 61). Es a partir de esta huella que se puede reconstruir lo acaecido. Justamente en esto consiste una de las restricciones de la TSD: la imposibilidad de realizar predicciones en cuanto al funcionamiento de estos sistemas. Sin embargo, esta concepción permite pensar el aula como un ecosistema en el que múltiples variables inciden en el proceso de ASL de cada estudiante.

1.3.2.3.2. El modelo ACT- R (5.0).

En la sección 3.1.2.3, en la que se detallaron los diversos modelos y teorías computacionales, se describió el modelo ACT del psicólogo John Anderson. Este científico siguió desarrollando esa teoría y en 2004 presentó, junto a otros colegas, una versión revisada que aquí se incluye dentro de los modelos emergentistas del paradigma cognitivo.

En el nuevo modelo confluyen, por un lado, una metodología de corte empírico, la resonancia magnética funcional, y por otro, una de corte teórico que se refiere a la descripción de las arquitecturas que dan cuenta de lo que ocurre en la mente cuando se desarrollan determinadas tareas (Anderson, Fincham, Qin y Stocco, 2008).

La nueva propuesta consiste en una serie de módulos que interactúan en el procesamiento cognitivo, cada uno de estos módulos tiene una región cerebral asociada

(identificada a partir del diagnóstico por imágenes), es decir que al momento de procesar determinado tipo de información, entra en juego el módulo correspondiente y esto activa la región ligada con el mismo. Por ejemplo, cuando una imagen pone en funcionamiento el módulo visual, inmediatamente se activa una región del lóbulo parietal: una parte del sistema visual, que define “dónde” activa la región dorsal, mientras que la región ventral lo hace para definir qué es la imagen. Del mismo modo, el movimiento de las manos se asocia con las áreas motoras adyacentes y las regiones somato- sensoriales corticales; la recuperación de información desde el buffer (que recupera información de la MLP), se asocia con la corteza pre-frontal ventro-lateral y el buffer. Los medios de diagnóstico permitieron advertir que los módulos tienden a activarse en conjunto, aunque hay diferencia entre los factores que activan cada región, y estas diferencias se relacionan con el módulo que se activa.

A continuación se describe la arquitectura básica de este modelo, comenzando por los módulos (*Figura I. 27*) que procesan distinto tipo de información (Anderson et al. 2008):

- Módulo visual (también denominado imaginativo o representacional), que procesa imágenes e identifica objetos, elabora representaciones de objetos que no están presentes y está asociado con la región pre frontal lateral inferior alrededor del surco frontal,
- Módulo manual que controla las manos, ligado a las áreas corticales somatosensoriales y motoras adyacentes,
- Módulo declarativo que recupera información de la memoria, ubicado en la corteza pre-frontal ventro-lateral,
- Módulo intencional que registra y hace el seguimiento de las intenciones u objetivos de cada. Algunas veces se lo denomina módulo de control, asociado con la corteza pre-frontal dorso-lateral. Este módulo permite la realización de actividades cognitivas de modo independiente de las circunstancias externas.

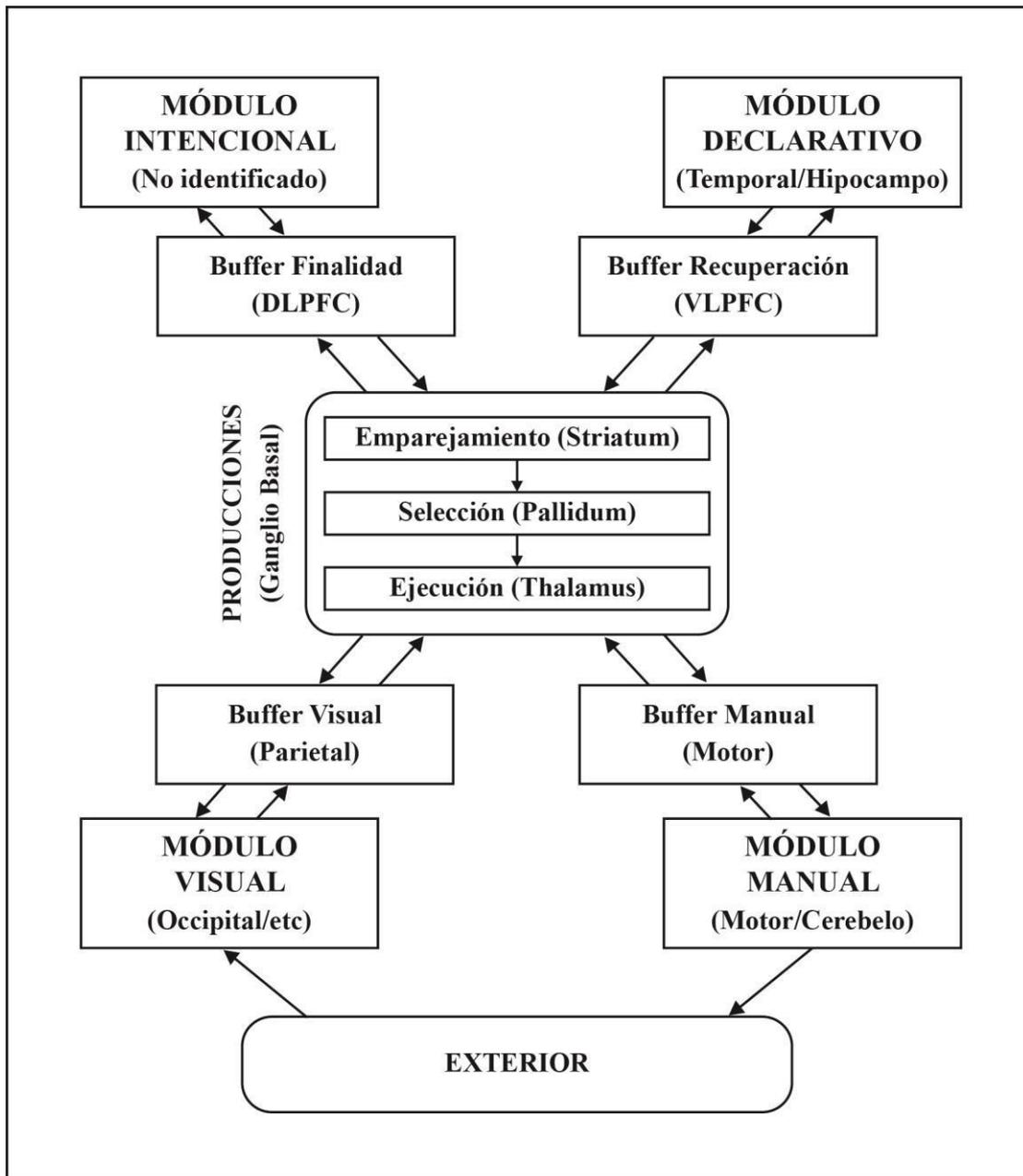


Figura I.27: La organización de la información en ACT-R 5.0 (basado en Anderson et. al., 2004, p. 1037)

Cada uno de estos módulos tiene su memoria intermedia o buffer. La cognición emerge de la interacción entre los módulos, los que pueden operar por sí mismos o en conexión con otros a través de los buffers asociados. Estos módulos son coordinados por un sistema central de producción, (también denominado procedimental) que sólo procesa aquella información recogida en el buffer de cada módulo y la asocia entre ellos. Los buffers se sitúan en las regiones corticales, por ejemplo: el buffer de finalidades está

asociado con la corteza prefrontal dorso-lateral (DLPFC), el buffer de recuperación, con el córtex pre-frontal ventrolateral (VLPFC), el buffer manual que controla el movimiento de las manos, está asociado con aquellas áreas corticales somato-sensoriales en las que se localiza el control de la mano; del mismo modo el buffer visual se asocia con la parte dorsal del sistema visual. Los ganglios basales participan en la producción de reglas de procedimiento: en el cuerpo estriado, se produce el reconocimiento de patrones, en el cuerpo pálido se resuelven conflictos sobre las producciones, seleccionando estrategias, y el tálamo controla la ejecución de la acción/estrategia. Este algoritmo constituye el conocimiento procedural por lo que se puede decir que la implementación del conocimiento procedural se realiza en las estructuras corticales de los ganglios basales y del tálamo.

El modelo tiene algunas características de los módulos propuestos por Fodor (1986) y del modelo de MO de Baddeley (2003), por ejemplo, solo trabaja con la información que pueden recoger los buffers o memorias intermedias y mantiene los conceptos de MLP que aparecían en los modelos iniciales (Anderson, 2004).

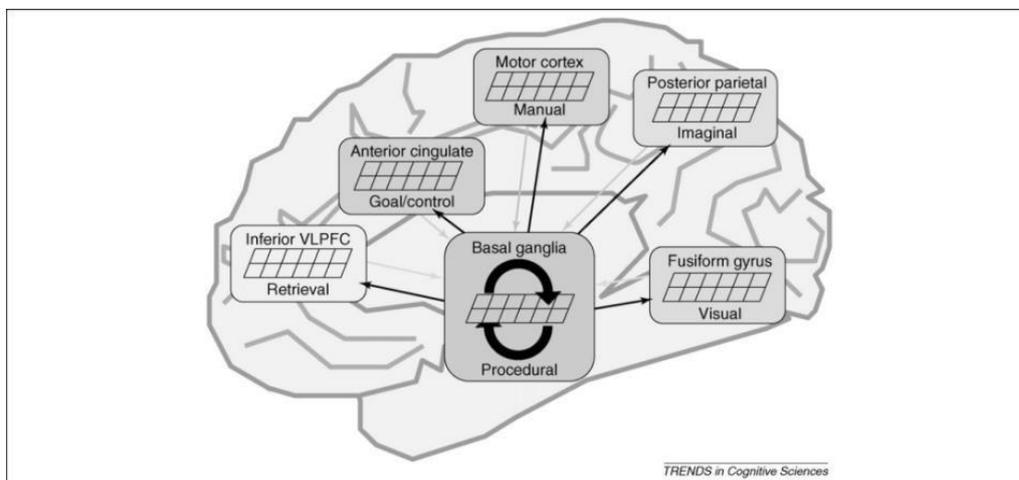


Figura I.28: Ilustración de cómo los diversos módulos del modelo ACT-R se coordinan a partir del módulo procedimental ubicado en el ganglio basal (Anderson et al. 2008, p. 138).

En la ilustración anterior (Figura I.28) se puede advertir que el sistema visual se subdivide en dos módulos, cada uno con un buffer asociado: un módulo que se carga de las ubicaciones, el módulo (dorsal): dónde y el otro (ventral) que representa el qué.

Independientemente de la modalidad del input o del output, la propuesta se basa en el trabajo de los módulos de recuperación, de representación, de control de metas y de ejecución o procedimental. El ciclo comienza con la información que provee el mundo exterior y que es capturada por los buffers, sobre la que se dispara una producción y nuevamente se inicia el ciclo con la información capturada en forma de agrupamientos en los buffers. El ciclo que consiste en el recorrido que la información hace desde la corteza a los ganglios basales y nuevamente hacia la corteza, toma alrededor de 50 milisegundos (ms) en completarse. Durante cada ciclo el sistema opera en paralelo y simultáneo, por ejemplo, mientras el sistema visual identifica una imagen, en el módulo declarativo se busca información al respecto. El sistema tiene algunas limitaciones dadas por la cantidad de información que puede contener cada buffer y por el hecho de que el sistema solo dispara una producción a la vez. En la recuperación de información, el tiempo en que se demora es una señal de la dificultad de la tarea. Le otorga al modelo, originalmente concebido como computacional, plausibilidad biológica lo que permite que se lo considere como un modelo de tipo emergentista.

I.3.3. Toma de posición con respecto de los modelos cognitivistas para ASL.

La delimitación del área de esta investigación el campo de la ASL, desarrollada en este capítulo, implicó definir las bases cognitivas sobre las que se asientan los modelos que explican la ASL (Atkinson, 2011; Ortega, 2009).

Si bien los modelos descriptos a lo largo de este capítulo comparten como premisa esencial la postulación de la mente como locus de toda actividad cognitiva, (en el caso de esta investigación, del lenguaje), el campo de esta disciplina científica presenta numerosos debates y modelos que explican la ASL, en lo que podría denominarse periodo de ciencia normal (Kuhn 2004). Sin embargo, también se pudo describir una nueva etapa post cognitivista (Ortega, 2011) en la que nuevas tendencias comienzan a arraigarse en el ámbito de la ASL, las que ponen en evidencia nuevos desarrollos teóricos dentro del

marco emergentista. Esta situación podría ser indicador de que se está abandonando el periodo de ciencia normal Kuhn (2004) e iniciándose un periodo de transición.

La diversidad de teorías y modelos cognitivistas descritos en este capítulo parecieran demostrar la noción de inconmensurabilidad de paradigma, propuesta por Kuhn (2004), ya que se hace muy difícil comparar estas teorías y encontrar puntos de coincidencia o comparación entre ellas dado las diferencias ontológicas inherentes a cada una de ellas.

Sin embargo, Ortega (2005, 2011) propone la opción de diversidad epistemológica como perspectiva superadora de la inconmensurabilidad de los paradigmas. Esta autora sostiene que es necesario encontrar una manera en que los diversos paradigmas se comuniquen entre sí, señalando que “for many social and educational scientists, epistemological incommensurability need not be posited; instead, rapprochement among the different models of inquiry is possible and desirable” (Ortega, 2005, p. 235).

Esta perspectiva de diversidad epistemológica, permite cultivar un pluralismo de conocimiento y valores, en el que se comparten las preocupaciones sobre los objetos de estudio pero se difiere en el abordaje, enriqueciendo la propia visión epistemológica, en este caso, del campo de ASL.

Para Ortega (2005), ha llegado el momento de abrazar esta posición en el campo de ASL, que fuera iniciada a tímidamente con algunos estudios (Dornyei y Smith, 2001; Higgins, 2003; Lindemann, 2002; Mori, 2002; Storch, 2002; Swain, Lapkin, y Smith, 2002) los que analizaron desde esta perspectiva diversos aspectos del proceso y la investigación de ASL. Tal como plantea Ortega:

the sheer complexity of the phenomena under investigation suggests that epistemological plurality is a necessity. When the object of inquiry is formal language learning, in particular, educational and societal forces are an inextricable part of that complexity. For these reasons, it behooves us all not only to respect but also to engage intellectually with work resulting from epistemologies different from our own. (2005, p. 436).

Abordar una situación puntual de la clase, en este caso de ILE, requiere un acercamiento multidisciplinar, que aporte diversas visiones teóricas y ontológicas que permitan explicar el fenómeno estudiado de manera más acabada. Esta es la perspectiva desde la que se abordará esta investigación.

Capítulo II

El objeto de estudio de la presente investigación: la disponibilidad léxica en situaciones de producción libre en el aula de lenguas extranjeras

En el capítulo I se presentó el campo de estudio de esta investigación: la ASL, se describió la evolución del mismo a través del tiempo, se detallaron los modelos teóricos vigentes y se determinó una perspectiva multidisciplinar desde dónde abordarlo.

En esta sección, se delimita el objeto de estudio de esta tesis, la disponibilidad léxica (DL) en situaciones de producción libre en la clase de LE, y se delinear las bases teóricas de estas temáticas.

Se parte de la premisa que la DL es una expresión de la competencia léxica (CLéx) de un sujeto, y que ésta a su vez, constituye un componente fundamental de la competencia comunicativa (CC) en LE. Por ello, en primer lugar se esclarece el significado de algunos términos empleados en el área de la investigación y a continuación se explica la competencia comunicativa. Luego se brinda un rastreo de los estudios sobre el léxico: primeramente se plantean los primeros intentos por definir las implicancias de ‘conocer una palabra’, luego se ofrece una visión general de las investigaciones sobre el léxico, desde perspectivas cualitativa y cuantitativa, a partir del inicio de la ASL como disciplina hasta llegar a los modelos de desarrollo de la competencia léxica, de los cuales se refieren los más pertinentes para la investigación.

Seguidamente, se reseña el fenómeno de la disponibilidad léxica y se encuadra el estudio en la rama de investigaciones sobre disponibilidad léxica en LE.

El segundo aspecto que se plantea en esta sección se refiere a cuestiones imbricadas en el presente objeto de estudio. En primer término, se examina el proceso de escribir, ya que los

instrumentos que se aplican en este estudio, son de modalidad escrita. Por lo tanto se detallan distintos modelos que lo explican, como así también, algunos aspectos que se advierten en las composiciones escritas, por ejemplo, la riqueza léxica. Posteriormente, dado que el objeto de estudio es parte del escenario del aula de ILE, se definen los procesos de transposición didáctica que se implementan en estos contextos como así también el efecto de las configuraciones didácticas que despliega cada docente para lograr que sus estudiantes desarrollen la CC en inglés. Se presentan modelos de secuencias didácticas y se describen los contextos de producción dentro del marco de la Didáctica de LE. Por último, se aborda la edad ya que este factor extralingüístico tiene incidencia en los procesos de ASL.

II.1. La competencia comunicativa

En el capítulo I se mencionó la competencia comunicativa como un constructo que irrumpió en el campo de la ASL, proveniente del ámbito de la Sociolingüística y que cambió la enseñanza de las LE. El concepto, acuñado por Hymes (1972), tuvo un alto impacto en el campo de la enseñanza de LE, convirtiéndose en la justificación de los enfoques de enseñanza desde 1970, fundamentalmente del denominado *Enfoque Comunicativo*. Hymes advierte que “there are rules of use without which rules of grammar would be useless” (1972, p. 248), lo que implica que para lograr comunicarse en la LE, no alcanza con manejar el sistema lingüístico: es necesario conocer las reglas sociales de la cultura inherente a la lengua meta, por ejemplo, qué decir en cada situación social. Pero la noción de CC propuesta por Hymes implica que “between what might be meant and there is means to say, between a reservoir of means and abilities to call upon them (in a given situation, or by a given person), there is a dialectic that never ends” (1992, p. 37), interpretando de este modo el concepto hallidiano de potencial de significado. Esta concepción de CC, denominada también *habilidad lingüística comunicativa* (Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996), permite superar la escisión entre competencia y actuación planteada inicialmente (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Widdowson, 1983) ya que presupone la sinergia de ambos tipos de conocimientos en instancias reales de comunicación. La evolución de estos desarrollos teóricos (*Figura II.1*)

también estuvo reflejada en los estudios sobre el léxico, como se apreciará más adelante, cuando se describan las investigaciones sobre el léxico.

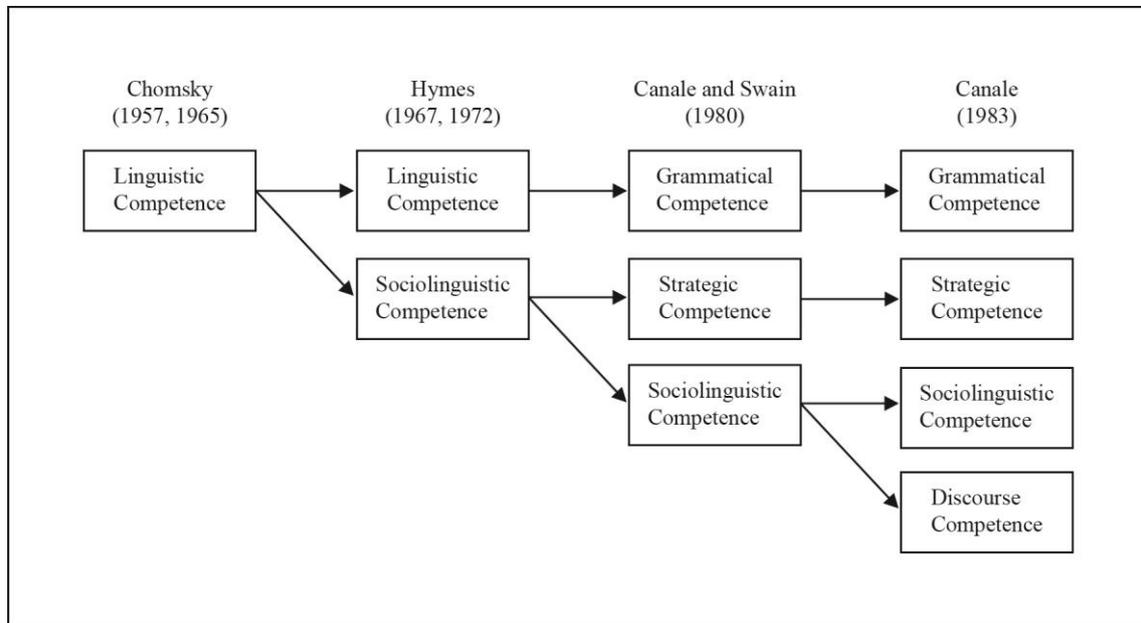


Figura II.1: Evolución cronológica del concepto competencia comunicativa (Celce-Murcia 2007, p. 43).

Una visión de CC mucho más focalizada en la actuación es la propuesta por Savignon (1972) quien concibe a la CC como la capacidad de funcionar en un contexto verdaderamente comunicativo, es decir, en un intercambio dinámico en el que la competencia lingüística tiene que adaptarse al input informacional, lingüístico y paralingüístico de uno o más interlocutores. Así definida, la CC es dinámica, de corte interpersonal y determinada por el contexto y presupone varios componentes (Figura II.2), los que también están presentes en otras versiones de los tipos de conocimientos o competencias implícitos en la CC (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995; Celce-Murcia y Olshtain, 2000). La competencia léxica, objeto de estudio en esta investigación, forma parte de la denominada *competencia gramatical* (Savignon, 1972).

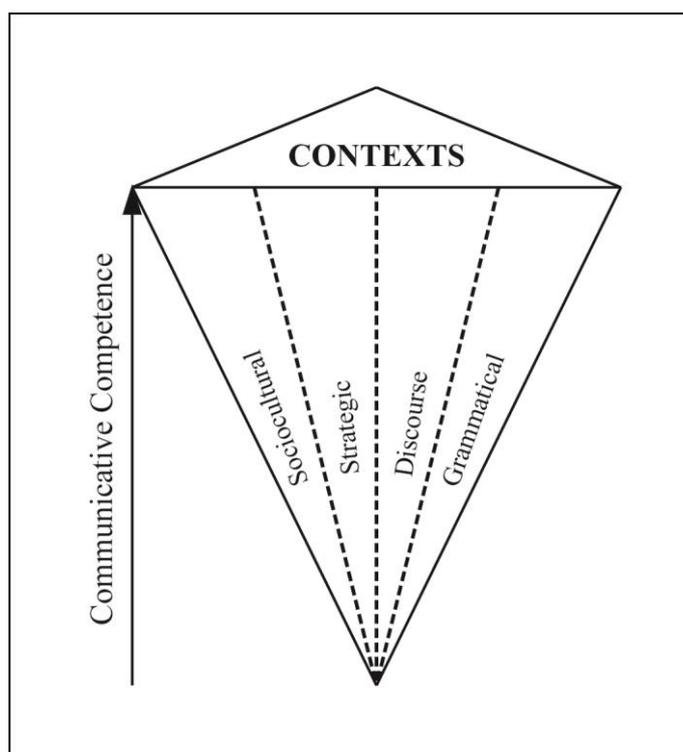


Figura II.2: Competencia Comunicativa según Savignon (en Celce-Murcia, 2001, p.17)

A medida que el concepto de CC se va consolidando, los sílabos para la enseñanza de lenguas extranjera comienzan a organizarse alrededor de estas competencias (Figura II.2). Es así como en 1980, la CC representaba un concepto fundacional, firmemente enraizado en el ámbito de la enseñanza de LE (Larsen-Freeman, 2008). Se presentan diversas propuestas que desglosan la CC en diversas sub-competencias (Munby, 1978; Wilkins, 1976), pero es la de Van Ek (1975), *El nivel umbral*, desarrollada a pedido del Consejo de Europa, la que, en el campo de la enseñanza de LE, se erige como el referente en el que se especifican los contenidos y habilidades que conforman la CC.

En la actualidad, el rol que cumplía *El Nivel Umbral* (Van Ek, 1976) ha recaído en el denominado *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER)⁶, documento elaborado por el Consejo de Europa y en el que conceptualiza la lengua como un instrumento para la participación social y económica, logrado a partir del aprendizaje dinámico, situado y basado en el uso. En esta propuesta se presenta la CC en términos de estándares (Larsen-Freeman, 2008), de modo tal que en la sección 5 del MCER (Ministerio de Educación,

⁶ En 2001 se presenta la versión en inglés y en francés y en 2002 la versión para el español, siendo esta última la que se referencia en esta investigación.

Cultura y Deporte, 2002), se advierten dos grandes áreas: *Competencias generales* (menos relacionadas con la lengua) y en la sección 5.2, las *competencias lingüísticas comunicativas* que abarcan las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (*Figura II.3*).

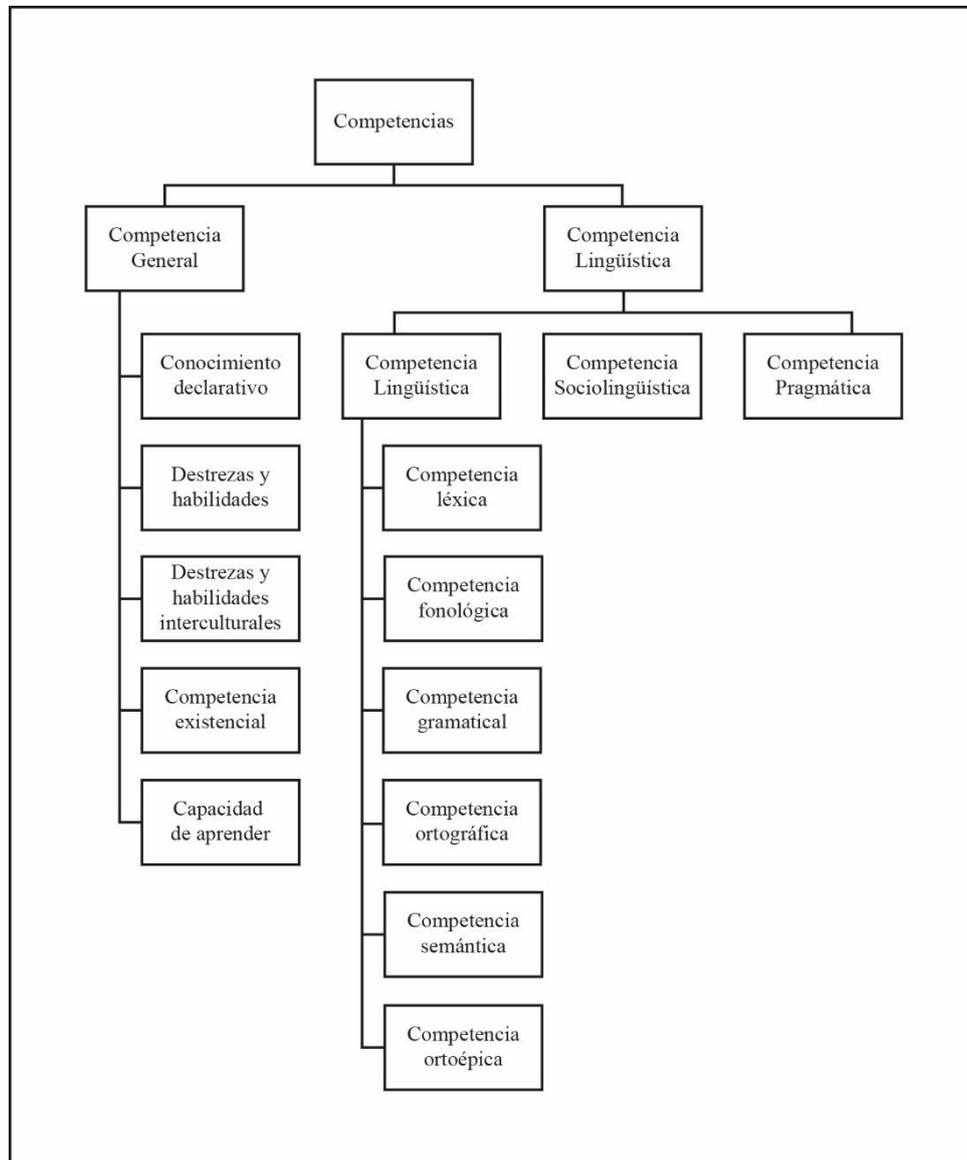


Figura II.3: Competencias del usuario/aprendiente de LE (basado en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

Es fácil advertir que las competencias que se vienen mencionando como parte de la CC en los diversos modelos, (Celce-Murcia et al., 1995; Celce-Murcia y Olshtain, 2000; Munby, 1978; Savignon, 1972; Wilkins, 1976) también están presentes en esta nueva

documentación. En cuanto a la competencia lingüística propiamente dicha, se incluyen en ella las competencias: léxica, fonológica, gramatical, ortográfica, semántica y ortoépica. Esta última se refiere a la capacidad de interpretar las convenciones gráficas y ortográficas y reproducirlas con pronunciación adecuada.

La competencia lingüística comprende la competencia léxica y se la concibe como el conocimiento del vocabulario de una lengua y de la capacidad para usarlo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Esta definición da cuenta de una competencia que presupone conocimiento y actuación como se propone desde la primera definición de CC de Hymes (1972). En la tabla 2.1 se consignan los elementos léxicos que son partes de la competencia léxica, foco de la presente investigación.

Tabla 2.1: Elementos que conforman la competencia léxica (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, pp. 107-8)

Elementos léxicos
<ul style="list-style-type: none"> • Expresiones hechas: locuciones prepositivas, fórmulas fijas, exponentes directos de funciones comunicativas, régimen semántico, refranes, proverbios, arcaísmos residuales; modismos; intensificadores, ponderativos o epitetos, estructuras fijas. • Polisemia. • Elementos gramaticales: artículos, cuantificadores, demostrativo, pronombres personales, relativos, adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares, conjunciones.

En cuanto a la concepción que prima en la enseñanza de LE en Argentina, el Consejo Federal de Educación publicó en 2012 la propuesta de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para LE (NAP), concebidos como “los principios fundamentales que deben sustentar la enseñanza de LE desde una perspectiva intercultural y plurilingüe”. (p. 1). En esta documentación, sobre la que se basan los diseños curriculares de las diversas instituciones de nivel primario y secundario, no se advierte una mención explícita del constructo competencia comunicativa. Sin embargo, la organización de los contenidos mínimos, alrededor de seis ejes (Tabla 2.2) refleja la visión de que la lengua implica su uso y se contempla el aspecto cultural.

Tabla 2.2: Ejes sobre los que se organizan los NAP para LE en Argentina (Consejo Federal de Educación, 2012).

Ejes de organización de los NAP para LE
En relación con la COMPRENSIÓN ORAL
En relación con la LECTURA
En relación con la PRODUCCIÓN ORAL
En relación con la ESCRITURA
En relación con la REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA QUE SE APRENDE
En relación con la REFLEXIÓN INTERCULTURAL

También, a lo largo de la referida documentación, se realizan numerosas sugerencias sobre la presentación de situaciones comunicativas a fin de que el alumno ponga en uso la lengua meta. Es decir que el desarrollo de la competencia comunicativa es un pilar alrededor del que gira la enseñanza de LE en la República Argentina.

II.2. La competencia Léxica

II.2.1. Conceptos básicos relacionados con la competencia léxica.

II.2.1.1. *Palabra, vocablo, término.*

Ya se señaló que la CLéx es un componente de la CC y que aquella se concibe como “*el conocimiento del vocabulario de una lengua y de la capacidad para usarlo*” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 108). De este modo, la CLéx presupone conocimiento y uso de las palabras.

Tal como se hiciera en la primera sección de este capítulo, cuando se procedió a esclarecer las concepciones de lengua materna y lenguas adicionales, antes de abordar de pleno la competencia léxica, se definirán los diversos términos con los que se acostumbra hacer referencia al léxico y a los elementos que lo integran: las palabras.

En los trabajos sobre el léxico, se suelen adoptar distintos sinónimos para referirse a la *palabra*, en muchos casos, éstos dependen del marco teórico en que se encuadran, como ya se advirtió en los estudios de Lamb (2011), en el capítulo anterior (Tabla 1.4) y como se verá más adelante con respecto al término *lexicón*. En la tabla 2.3 se incluyen las definiciones según la Real Academia Española (RAE).

Tabla 2.3: Significados presentados por la Real Academia Española, descargados de <http://www.rae.es/el> 23/10/2015

Palabra	
Palabra	Unidad lingüística
Término	Palabra (unidad lingüística)
Vocablo	Palabra
Voz	Palabra o vocablo
Lexía	Pieza léxica
Pieza léxica	Palabra o grupos de palabras que constituyen una unidad léxica y que suelen estar recogidas en el diccionario. <i>Cama</i> y <i>salto de cama</i> son piezas léxicas. ¹
Base léxica	Voz de la que se parte en un proceso morfológico, sea flexivo o derivativo, por ejemplo: <i>casa</i> es la base léxica de <i>casita</i> .
Lema	Palabra que encabeza un artículo de un diccionario o de una enciclopedia.
Lexema	Unidad mínima con significado léxico que no presenta morfemas gramaticales; p.ej., <i>sol</i> , o que, poseyéndolos, prescinde de ellos por un proceso de segmentación; p. ej., <i>terr-</i> , en <i>enterráis</i> .

En esta tesis se emplearán como sinónimos: *palabra*, *término*, *vocablo* y *voz*, ya que *pieza léxica*, *base léxica*, *lexema* y *lema* tienen acepciones diferentes a las de *palabra*.

II.2.1.2. Vocabulario, léxico y lexicón.

Para referirse al conjunto de palabras es común emplear como sinónimos *vocabulario* y *léxico*. En la tabla 2.4 se consignan las acepciones propuestas por la RAE para estos dos términos.

Tabla 2.4: Significados presentados por la Real Academia Española, descargados de <http://www.rae.es/el> 23/10/2015

Definición de vocabulario y léxico	
Vocabulario	Conjunto de palabras de un idioma. Diccionario (repertorio en forma de libro). Catálogo o lista de palabras, ordenadas con arreglo a un sistema, y con definiciones o explicaciones sucintas. Conjunto de palabras que usa o conoce alguien
Léxico	Diccionario de una lengua. Vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al so de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.

Para designar al conjunto de palabras, en el presente trabajo se adoptará la última acepción de léxico consignada en la tabla 2.4.

Dentro del ámbito de ASL también se acostumbra utilizar el término *lexicón* en relación con el léxico. Dada la importancia que este concepto implica para la presente investigación, se procederá a esclarecer su significado. Una definición interesante es la que propone el Centro Virtual Cervantes:

El lexicón mental o léxico mental es el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario. Es sinónimo de competencia léxica, esto es, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras.⁷

⁷http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm

Al aplicar esta definición al lexicón mental, se concibe éste como el conjunto de unidades léxicas que un hablante posee y puede reconocer y utilizar en la comunicación (Cervero y Pichardo Castro, 2000). Así planteado, el lexicón es un repositorio en el que se encuentra el conocimiento que cada sujeto tiene de las palabras. Lahuerta y Pujol (1996, pp. 121-2) desglosaron el concepto de lexicón señalando que “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental”.

El concepto de lexicón mental, fue acuñado en el seno de la teoría generativista pero su definición suele variar dependiendo de la perspectiva teórica desde donde se lo aborde (Juffs, 2009). Así, entonces, el lexicón, en la gramática generativa, se refiere “un conjunto de piezas léxicas cada una de las cuales es un sistema articulado de rasgos” (Chomsky, 1999, p. 26). Esta es la concepción clásica del conocimiento léxico: una serie de entradas como las de un diccionario en las que se encuentra información sobre los rasgos fonológicos, semánticos y sintácticos de cada palabra.

Otra visión muy aceptada es la de Aitchinson (1994): el lexicón mental es como una red compuesta por nódulos (las unidades léxicas) que se encuentran conectadas las unas con las otras.

Desde la perspectiva del conexionismo, Paradis (2009) concibe al lexicón y al vocabulario como diferentes (Tabla 2.5) y entiende el lexicón como una red de palabras interrelacionadas que son parte del conocimiento implícito del hablante, pero que sólo contiene las características morfológicas y sintácticas de los vocablos, mientras que la relación significado - forma se almacena en la memoria declarativa, por ende corresponde al denominado *vocabulario* (Paradis, 2009). El acceso al lexicón se realiza a través de la memoria procedimental mientras que la memoria declarativa asiste en el acceso al vocabulario. Estas distinciones permitirían explicar por qué los adultos mayores tienen dificultad en el referente de una palabra pero no con el concepto de la misma.

Tabla 2.5: Diferencias entre vocabulario y lexicón según Paradis (2009).

	Lexicón	Vocabulario
En qué consiste	Red de palabras interrelacionadas	Conjunto de las relaciones entre palabra y forma (gráfica u oral)
Qué contiene	Contiene las características gramaticales de las unidades léxicas	Relación forma - significado
Cómo se accede	Memoria procedimental	Memoria declarativa

Juffs (2009) señala que sin importar el enfoque teórico, el lexicón es un componente central de la lengua y destaca que existen diferentes líneas de indagación sobre éste, dependiendo de la visión teórica y el objetivo de los estudios. Así pues, desde una posición psicolingüística, de corte computacional, Jiang (2000, 2002), Kroll (1997, 2003) y su equipo se focalizan en la relación entre L1 y L2 desde la perspectiva del almacenamiento y procesamiento, centrando el interés en los sustantivos. Aquellos investigadores que están más concentrados en la morfología y sintaxis se ocupan de los verbos e indagan sobre la estructura conceptual de éstos y cómo la lexicalización en las distintas lenguas determina la morfología y la sintaxis (Juffs, 1996; 2000; Hirakawa, 1995, 2001, 2006; Inagaki, 2001; Montrul, 1999, 2001; Toth, 2000; White, 2003; Yuan, 1999; Zyzik, 2006). Los estudiosos interesados en una visión conexionista del lexicón se preocupan por la frecuencia de palabras, colocaciones y patrones morfosintácticos (N. Ellis, 2002; 2005).

Claramente se observa que en la actualidad, las investigaciones sobre el léxico, están sostenidos por una perspectiva teórica de ASL. Sin embargo, los primeros estudios sobre esta temática, dentro del área de la ya formada ASL, consisten en las miradas de diversos autores sobre lo que implica conocer una palabra. Si bien estos estudios no se basaban en investigaciones, consistieron en teorizaciones que fueron de gran influencia en el ámbito de ASL por lo que se consignan en el apartado siguiente.

II. 3. Estudios sobre el léxico

II.3.1. Primeras teorizaciones sobre el léxico en ASL: qué implica conocer una palabra.

Un relevamiento sobre los estudios sobre el léxico en ASL permite advertir, por un lado, que en este área las investigaciones son escasas hasta alrededor de 1990, lo que coincide con los inicios del campo de ASL como disciplina científica (véase Capítulo I). Esta ausencia de investigaciones sobre el léxico probablemente se deba a la gran difusión de los desarrollos teóricos de Saussure, Bloomfield y Chomsky focalizados en la sintaxis en detrimento de la semántica (Juffs, 2009).

Por otro lado, como se acaba de señalar, se aprecia también una falta de modelos que describan cómo se desarrolla la CLéx, lo que también se puede comprender a la luz de los desarrollos teóricos que llevarían al surgimiento del campo de ASL (véase capítulo I). En este sentido, Kuhn advierte que durante “las primeras etapas del desarrollo de cualquier ciencia, diferentes hombres, ante la misma gama de fenómenos- pero, habitualmente, no los mismos fenómenos particulares- los describan y los interpreten de modos distintos”. (2004, p. 42). Por ello, durante la primera etapa de la ASL como campo científico, en la que la analogía del ordenador con la mente humana primó, no se presentaron modelos acabados que explicaran el proceso de ASL, sino parciales, que abordaban determinados aspectos de estos procesos, por ejemplo el aprendizaje explícito o implícito del vocabulario y otras temáticas que pudieron ser advertidas en la sección II.3 en el que se citaron las investigaciones sobre el léxico en la L2. Gradualmente surge la preocupación por describir el lexicón del aprendiente de una L2, es decir no sólo cómo se almacenan las palabras sino también qué mecanismos las seleccionan para que se adecuen a los contextos de uso.

Los dos estudios pioneros en la problemática del léxico, y de gran influencia hasta hoy, son los de Richards (1976) y Nation (1990), quienes aún sin apoyarse en modelos de ASL (Meara 2006), fueron los primeros en preocuparse por esclarecer que implicaba el conocimiento de una palabra en L2.

Richards (1976) es el primero en plantearse qué implica conocer una palabra. Para comenzar, 1) destaca que un hablante nativo sigue expandiendo su vocabulario durante su vida de adulto, mientras que su sintaxis se desarrolla comparativamente poco durante ese periodo. Seguidamente expone supuestos relacionados con el conocimiento de una palabra, y así señala que dominar una palabra implica conocer:

- (2) las probabilidades de que un término aparezca en la lengua hablada o escrita puesto que existen palabras frecuentes, poco frecuentes, raras, etc.; determinadas palabras se combinan con determinada variedad de vocablos, etc.
- (3) las restricciones impuestas por el registro, es decir, el empleo de una palabra según la función y la situación.
- (4) el desempeño sintáctico asociado con la palabra por ejemplo, los verbos de tipo transitivo requieren de un objeto directo).
- (5) la raíz de cada vocablo, sus derivaciones y las probables composiciones en las que cada palabra puede aparecer
- (6) las posibles asociaciones de una palabra con otras de la misma lengua
- (7) sus rasgos semánticos
- (8) sus diferentes significados

Nation (1990) ofrece una detallada serie de tipos de conocimientos implicados en el conocer una palabra y la primera distinción que hace es la del conocimiento receptivo y productivo (Tabla 2.6). A pesar de que las facetas enumeradas en la tabla 2.6 se presentan en forma conjunta, no todas se aprenden simultáneamente.

Tabla 2.6: Qué implica conocer una palabra (Nation, 1990, p 31)

Forma	Forma Oral	¿Cómo suena esta palabra? ¿Cómo se pronuncia esta palabra?
	Forma Escrita	¿Cómo es la apariencia de esta palabra? ¿Cómo se escribe y deletrea esta palabra?
Posición	Patrones gramaticales	¿En qué patrones aparece esta palabra? ¿En qué patrones se debe emplear esta palabra?
	Colocaciones	¿Qué palabras o tipos de palabras son esperables antes o después de esta palabra? ¿Qué palabras o tipos de palabras se deben emplear con esta palabra?
Función	Frecuencia	¿Cuán común es esta palabra? ¿Cuán frecuentemente se debe emplear esta palabra?
	Adecuación	¿Dónde es esperable encontrar esta palabra? ¿Dónde se puede emplear esta palabra?
Significado	Concepto	¿Qué significa esta palabra? ¿Qué palabra se debe emplear para expresar este significado? ¿A qué otras asociaciones nos remite esta palabra?
	Asociación	¿Qué otras palabras se podrían usar en lugar de esta?

Con el auge del cognitivismo y la visión computacional de la mente, y el desarrollo de las investigaciones en el ámbito de ASL, se advierte gran variedad y cantidad de estudios sobre el léxico, los que se presentan a continuación.

II.3.2. Breve reseña de las investigaciones referidas al léxico.

Las primeras investigaciones sobre el léxico consisten fundamentalmente en estudios de corte descriptivo realizados sin el sostén de una teoría, por lo que carecen de poder explicativo sobre cómo se adquiere la competencia léxica. Esto se inscribe también en el momento histórico, detallado en el apartado I.3.1 del capítulo I, cuando el campo de ASL aún no se erigía como tal. Meara (2006) retrata claramente la situación con respecto a los estudios sobre el léxico, señalando que existen dos tradiciones: por un lado las investigaciones de corte psicológico, y por otro, las lingüísticas. Las primeras consisten en explicaciones de los fenómenos psicolingüísticos a partir de modelos formales de poco uso o aplicación en el campo de la Lingüística Aplicada, y las segundas, en estudios descriptivos sobre la adquisición del léxico. Meara (2006) señala también que ninguna de estas tradiciones se basa en un modelo de formal de adquisición de vocabulario proveniente de la psicolingüística como podrían ser los de Crothers y Suppes (1967) o Riegel (1968). En la actualidad, aun cuando los lingüistas y los psicólogos abordan el mismo objeto de estudio, la adquisición de L2, lo hacen desde perspectivas distintas, por ello existen pocos modelos que estudian la adquisición del vocabulario o el desarrollo de la competencia léxica desde una perspectiva psicolingüística. Es por esto que Bogaards y Laufer (2004) resaltan que el conocimiento del léxico ha sido foco de numerosísimos estudios, pero éstos divergen en cuanto a la conceptualización de los aspectos centrales y esto ha llevado a varios autores a rastrear y organizar estos estudios según variadas perspectivas (Ellis, 2008; Gyllstad, 2013; Jiang, 2004; Schmitt 2008; Zareva, Schwanenflugel y Nikolova, 2005). A modo de ejemplo se puede citar a Laufer (2009) quien efectúa un exhaustivo rastreo sobre los estudios de adquisición del léxico en L2 en relación con el input. Ellis (2008) realiza un recorrido sobre las temáticas de los trabajos sobre el léxico y destaca que los tópicos abordados son los siguientes: a) distinción entre vocabulario receptivo y productivo; b) relación entre conocimiento del vocabulario y nivel de competencia; c) el rol de la frecuencia de palabras en el aprendizaje del vocabulario y d) estrategias que los alumnos aplican para de aprender vocabulario.

Estas temáticas, señala López Morales (2010), han sido abordado desde dos puntos de vista: cuantitativo (cantidad de vocablos que se conocen o tamaño del vocabulario) y cualitativo (profundidad del conocimiento del vocabulario, en referencia a conocer cada palabra para usarla apropiadamente).

A continuación, se presentará la completa revisión de Schmitt (2008), quien analiza investigaciones realizadas en el campo de la enseñanza del léxico en LE, las que podrían situarse dentro de la tradición lingüística a la que hacía referencia Meara (2006) y las organiza desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa sugerida (*Figura II.4*)⁸.

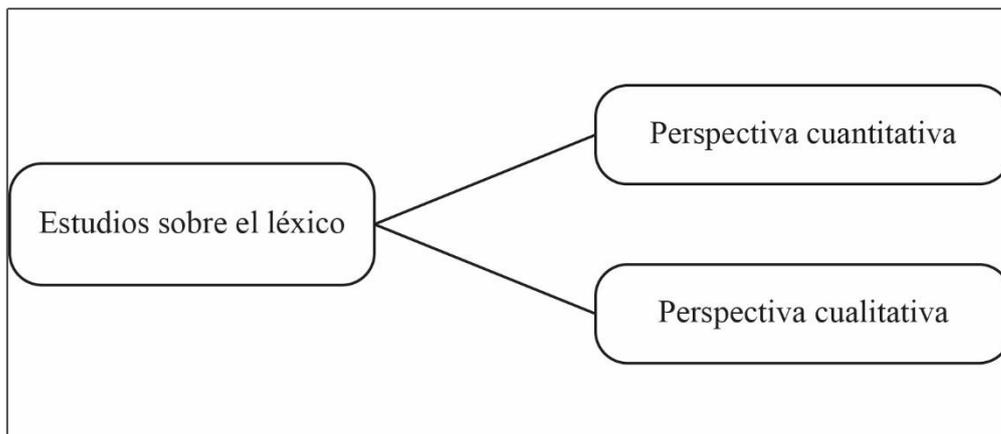


Figura II.4: Perspectivas de los estudios sobre el léxico (Schmitt, 2008)

⁸ Las investigaciones que se detallarán, además de mencionarse, son aquellas que presentan conclusiones interesantes para esta tesis.

II.3.3. Perspectiva cuantitativa en estudios sobre el léxico.

En relación a la perspectiva cuantitativa, Schmitt (2008) señala que algunos investigadores analizan la cantidad de palabras esenciales para entender tanto el discurso escrito como el oral en una L2 (Carver, 1994; Laufer, 1989; Hu y Nation, 2000; Nation, 2006). Es en este campo de discusión, en el que se indaga qué cantidad de palabras son imprescindibles para comprender eficientemente en la L2, y así se intenta determinar qué porcentaje del total de palabras es esencial para la comprensión. Es necesario señalar que estas estimaciones se basan en muchos casos, en corpus ya establecidos para inglés como lengua materna, por lo que las cifras para una LE sean probablemente más bajas. Desde esta perspectiva, se determinan porcentajes muy altos para comprender el discurso escrito u oral: 95% (Laufer, 1989), 98 - 99 % para el discurso escrito solamente (Hu y Nation, 2000). La discusión sobre los porcentajes de vocabulario necesarios para una comprensión eficiente lleva a varios investigadores a adentrarse en cuantas familias de palabras conllevan estos porcentajes. Nation (2006), basándose en el Corpus Nacional Británico, establece el 98 % de vocablos para el discurso oral y sostiene que ese porcentaje implica el manejo de 6000 – 7000 familias de palabras, esto es corroborado por Adolphs y Schmitt (2003) a partir de un análisis del CANCODE⁹ oral. En su revisión, Schmitt (2008) toma una posición conservadora con respecto a estos guarismos para señalar una relación de 2000 – 3000 familias de palabras para un porcentaje de 90% y de 6000 – 7000 para 95% en el discurso oral. En cuanto al discurso escrito, Nation (2006) estima en 8000-9000 familias de palabras para poder leer diarios y novelas, esto es un 98%.

Otra serie de trabajos se aboca a determinar el porcentaje de conocimiento del léxico imprescindible para garantizar una buena interacción oral (Adolphs y Schmitt, 2003; Bonk, 2000; Milton y Hopkins, 2006; Nation, 2006). Laufer (2000) advierte que los porcentajes deseados no son siempre alcanzados durante el proceso de instrucción.

⁹CANCODE: Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English, consiste en colección de conversaciones orales espontáneas, véase <https://www.nottingham.ac.uk/research/groups/cral/projects/cancode.aspx>.

Algunos investigadores estudian la cantidad de palabras de un aprendiente de L2 en relación en primer lugar con los porcentajes de vocablos necesarios con el nivel de proficiencia u horas de instrucción (Horst and Collins, 2006; Schmitt y Zimmerman, 2002; Schmitt, 2008). En este respecto, es interesante la posición de Wolter (2001) quien, en un análisis de estudios sobre el lexicón mental de la L1 y L2, define nivel de proficiencia con ubicación en el año escolar dentro del sistema educativo. Esta es la postura que se asume en el diseño metodológico de esta investigación. En segundo lugar, se analiza la cantidad de términos que se conjetura fundamental para ser competente en un determinado nivel de proficiencia (Bonk 2000; Nation 2006) y la que efectivamente el aprendiente dispone (Laufer, 2000). En diversos estudios se pudo verificar que la cantidad de términos especificada el nivel C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas era insuficiente para el logro de los descriptores establecidos en ese nivel (Milton y Hopkins, 2006; Schmitt, 2004; Wray, 2002).

Otra línea de análisis que se advierte en estos estudios es el desarrollo de tests para medir: a) el tamaño y la profundidad del vocabulario de los estudiantes en L2 (Ishii y Schmitt, 2009; Laufer, Elder, Hill y Congdon, 2004; Schmitt, 2008), b) la relación entre tamaño del vocabulario y sexo (Canga Alonso y Arribas García, 2014).

En este ámbito de discusión se aborda la temática de qué vocablos son usados con mayor frecuencia por los hablantes nativos (Schmitt, 2004; Wray, 2002). Ni éstos, ni los profesores de esta lengua pueden discriminar entre palabras frecuentes o de poco uso o frecuencia (McCrostie, 2007), por lo que se sugiere que el vocabulario a enseñar se determine en forma conjunta entre docentes e institución (Leech, Rayson, y Wilson, 2001). En la tabla 2.7 se citan las investigaciones mencionadas.

En esta dimensión se pueden incluir los estudios sobre Disponibilidad Léxica que en el presente trabajo se abordarán más adelante.

El análisis del léxico desde esta perspectiva no permite vislumbrar como se va conformando el lexicón mental de un sujeto que aprende una LE.

Tabla 2.7: Estudios sobre el léxico desde una perspectiva cuantitativa (basado en Schmitt, 2008).

Estudios sobre cantidad de palabras	Autores
Esenciales para la comprensión (escrita y oral)	Carver, 1994; Laufer, 1989; Hu y Nation, 2000; Nation, 2006.
Imprescindibles para garantizar una buena interacción oral	Adolphs y Schmitt, 2003; Nation, 2006; Milton y Hopkins, 2006; Bonk, 2000.
En relación con nivel de proficiencia/ horas de instrucción	Laufer, 2000; Horst y Collins, 2006; Schmitt y Zimmerman, 2002; Schmitt, 2008.
En relación con los niveles niveles de proficiencia y /o del Marco Común de Referencia	Bonk, 2000; Nation 2006; Laufer, 2000; Milton y Hopkins, 2006; Schmitt, 2004; Wray, 2002.
Usadas con mayor frecuencia	Schmitt, 2004; Wray, 2002; McCrostie, 2007; Leech, Rayson y Wilson, 2001.
Tests para medir tamaño y profundidad del léxico	Laufer, Elder, Hill y Congdon, 2004; Schmitt, 2008; Ishii y Schmitt, 2009.
Sexo	Canga Alonso y Arribas García (2014).

II.3.4. Perspectiva cualitativa en estudios sobre el léxico.

La segunda dimensión del vocabulario que se ha estudiado ampliamente, desde lo que se ha denominado *perspectiva cualitativa* (Schmitt, 2008), aborda distintas facetas implicadas en el conocimiento del vocabulario, lo que ha motivado diversas temáticas de investigación.

La adquisición del léxico y la relación de éste con la lengua materna ha generado numerosos trabajos desde la perspectiva cualitativa. Múltiples investigaciones se centran en la influencia de la lengua materna al momento de aprender nuevos términos en la L2 (Hall, 2002; Jiang, 2002; Levy, Mc Veigh, Marful y Anderson 2007; Sunderman y Kroll, 2006; Swan, 1997) diferentes estudios verifican la interferencia de la lengua materna en la adquisición del significante la L2 (Cutler, Mehler, Norris y Segui, 1986; Cutler y Norris, 1988; Koda, 1997, 1998). Por otra parte en experimentos de laboratorio, de Groot (2006) comprueban que aquellos vocablos que tienen patrones ortográficos y fonológicos similares a los de la L1 suelen ser más fáciles de aprender y más fáciles de memorizar. Una investigación realizada por Bogaards (2001) indica que es positivo focalizar la atención en la forma (significante) de un término para un mejor aprendizaje de los campos semánticos relacionado con éste. Hemchua y Schmitt (2006) estudian el efecto de la lengua materna en el output de los aprendientes y lo establecen como causa de un cuarto de los errores léxicos, mientras que este porcentaje asciende al doble cuando se analizan colocaciones (Nesselhauf, 2003).

Al mismo tiempo, desde esta perspectiva, se ha indagado la ortografía de los vocablos en la LE. En este sentido, Laufer (1988) pudo advertir que palabras de similar ortografía, confunden a los estudiantes; Agustin Llach, (2005) abordó en un estudio los errores léxicos y calidad de la escritura y pudo determinar que no hay una correlación directa, también pudo observar que los errores ortográficos no impiden la comprensión de los textos escritos. Bensoussan y Laufer (1984) demuestran cómo algunos términos aparentemente transparentes, los cognados, (como por ejemplo: *discourse*, *outline*) no conducen a los aprendientes a una inmediata comprensión de los mismos y algo similar ocurre con aquellos

términos que se asemejan a otros, por ejemplo, *pool, polo, pollen, pole, pall, pill* (Grainger y Dijkstra, 1992).

Dentro de la perspectiva cualitativa de estudios sobre el léxico, se pueden ubicar las investigaciones de Wolter (2011), de gran relevancia para esta tesis, ya que explora la profundidad del lexicón mental del aprendiente de una L2, concibiéndola como una red de relaciones, y analiza algunas de las áreas recientemente mencionadas. A partir de las respuestas de sujetos en pruebas de asociación léxica, Wolter (2011) categoriza las relaciones entre los diferentes vocablos que integran el lexicón mental y diferencia tres tipos de relaciones entre las palabras: *paradigmáticas, sintagmáticas y cacografías o pseudo-palabras*. Las relaciones paradigmáticas se establecen entre palabras que pertenecen a la misma categoría y que podrían presumiblemente cumplir la misma función gramatical en la oración. Las relación entre palabras en esta categoría pueden ser: a) coordinada: perro - gato; b) superordinada: perro - animal; c) subordinada: perro - terrier y d) de sinonimia: perro - can.

Otro tipo de relación es sintagmática: es decir que vocablos que no pertenecen a la misma categoría de palabra tienen alguna relación de tipo a) secuencial o colocacional por ejemplo: orquesta - director; b) semántica o sintáctica, no necesariamente de la misma clase pero que tiene alguna relación semántica: por ejemplo: perro - morder.

Por último, Wolter (2011) menciona las cacografías¹⁰ o pseudo-palabras: que sólo guardan una relación fonológica con la palabra estímulo, por ejemplo, *dog-bog* y destaca que la fonología desempeña un rol prominente en la construcción del lexicón mental de la L2.

En su propuesta, Wolter (2011) sostiene que el análisis de estas relaciones entre las palabras, en pruebas de asociación léxica, permite advertir el desarrollo del lexicón mental. Por ejemplo, en los estadios iniciales de aprendizaje de una L2 aparecen en mayor número cacografías y/o relaciones y sintagmáticas, cuando la edad se incrementa, a medida que el lexicón mental desarrolla más profundidad este tipo de relaciones da lugar a las paradigmáticas.

¹⁰ Escritura contra las normas de la ortografía (RAE, <http://dle.rae.es/?id=6ZZEkUP>)

También, la traducción como recurso didáctico para afianzar el léxico ha sido objeto de estudio dentro de esta perspectiva cualitativa (Barcroft, 2002; Laufer y Shmueli, 1997; Lotto y de Groot, 1998; Prince, 1996; Ramachandran y Rahim, 2004), como así también, los verbos preposicionales (Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers y Demecheleer, 2006; Jones y Haywood, 2004; Kuiper, 2004; Wood, 2006; Wray, 2002).

Otra línea de análisis se centra en las diversas estrategias didácticas que se emplean en clase para promover un aprendizaje efectivo del léxico de la L2 (Baddeley, 1990; Barcroft, 2007; Boers, 2000; Comesaña, Soares, Sánchez-Casas y Lima, 2012; de Groot, 2006; De la Fuente, 2006; Ellis; 2003; Horst, Cobb y Nicolae, 2005; Joe, 1998; Lee, 2003; Lee y Muncie, 2006; Mason y Krashen, 2004; Prince, 1996; San Mateo Valdehíta, 2012, 2013; Smith, 2004; Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006; Van den Branden, 2006; Webb, 2005; Zareva, Schwanenflugel y Nikolova, 2005).

Un lugar muy especial en las investigaciones sobre estrategias didácticas y aprendizaje del léxico, lo ocupan las actividades que se realizan en el aula ya que se advierte que la enseñanza basada en *tasks* beneficia el aprendizaje del léxico (De la Fuente, 2006; Ortega, 2004). Del mismo modo, la enseñanza explícita también parece conducir a un aprendizaje más efectivo de vocablos (Laufer, 2005). En esta línea, una investigación que resulta interesante para esta tesis, es la de Hashemi y Gowdasiaei (2005) quienes reportan estudios que señalan los beneficios del aprendizaje explícito de vocablos relacionados entre sí, pero al mismo tiempo observan que esto puede causar interferencias puesto que, términos similares que fueron aprendidos simultáneamente pueden ser confundidos, o no ser correctamente almacenados.

En el ámbito de la comprensión de textos, el rol del léxico ha sido motivo de cuantiosas investigaciones (Grabe y Stoller, 2002; Hill y Laufer, 2003; Horst et al., 2005; Horst, Cobb y Meara, 1998; Pigada y Schmitt, 2006; Raptis, 1997; Rott, 1999; Snellings, van Gelderen y de Glopper, 2002; Waring y Takaki, 2003; Webb, 2007a, 2007b ; Zahar, Cobb, y Spada, 2001). Estos estudios parecen demostrar que la lectura promueve en alguna medida el aprendizaje de vocabulario, sin embargo la mera exposición producida en la lectura no propicia el uso de los vocablos a nivel productivo. La inferencia de significados a partir del

contexto durante el proceso de lectura ha sido también examinada y se ha podido advertir que la implementación de textos auténticos en programas de lectura extensiva no logra mayores resultados (Al-Homoud, 2007; Day y Bamford, 1998; Nation y Wang, 1999). En esta línea de análisis, Horst (2005) señala el efecto positivo de los textos simplificados, denominados *readers*, en el aprendizaje del léxico. En los procesos de lectura comprensiva, la estrategia de inferir del contexto los significados es la más usada, (Cooper, 1999; Fraser, 1999; Paribakht y Wesche, 1999; Schmitt, 1997; Zechmeister et al., 1993) aunque no siempre significa que los estudiantes acierten en sus inferencias (Bensoussan y Laufer, 1984; Liu y Nation, 1985; Nassaji, 2003). Varios estudios destacan que es necesario brindar a los estudiantes entrenamiento en las estrategias de inferencia para que estas sean efectivas (Clarke y Nation, 1980; Fukkink y De Glopper, 1998; Kuhn y Stahl, 1998; Walters, 2004, 2006). Además se ha analizado el uso de un glosario para ayudar la lectura comprensiva, determinando su impacto beneficioso (Bishop, 2004; Haynes, 1993; Holley y King, 1971; Hulstijn, 1992; Hulstijn, Hollander, y Greidanus, 1996; Jacobs, Dufon y Fong, 1994; Watanabe, 1997; Yoshii, 2006).

Otro aspecto indagado se refiere al aprendizaje incidental de vocabulario a partir de la lectura comprensiva (Al-Homoud, 2007; Day y Bamford, 1998; Horst, 2005; Nation y Wang, 1999; Renandya, Rajan y Jacob, 1999). Del mismo modo, se ha analizado esto en la comprensión auditiva, advirtiendo que el aprendizaje incidental de vocabulario en esta habilidad, sólo promueve una tasa de absorción baja (Al-Homoud, 2007; Amer, 1997; Barcroft, 2001; Barcroft y Sommers, 2005; Ellis, 1995; Joe, 1998; Vidal, 2003). Similarmente, se ha podido constatar que la instrucción de vocabulario antes de algunas tareas de comprensión oral no suscita una mejor comprensión (Chang y Read, 2006). Asimismo, la relación entre diversidad léxica y proficiencia en entrevistas orales fue analizada por Malvern y Richards (2002) quienes pudieron verificar que la primera un buen indicador de la segunda. En la tabla 2.8 se muestran las investigaciones descriptas en este apartado.

Tabla 2.8: Estudios sobre el léxico desde la perspectiva cualitativa (basado en Schmitt, 2008)

Investigaciones	
Lengua materna	Sunderman y Kroll, 2006; Levy et al.2007; Sunderman y Kroll, 2006; Hall, 2002; Jiang, 2002; Swan, 1997; Cutler et al, 1986; Cutler y Norris, 1988; Koda, 1997, 1998, de Groot, 2006;Bogaards, 2001; Hemchua y Schmitt, 2006; Nesselhauf, 2003.
Ortografía	Laufer, 1988; Agustin Llach, 2005; Bensoussan y Laufer, 1984; Grainger y Dijkstra, 1992; Wolter, 2011.
Traducción	Prince, 1996; Ramachandran y Rahim, 2004; Laufer y Shmueli, 1997; Lotto y de Groot, 1998; Barcroft, 2002).
Verbos preposicionales	Wood, 2006; Boers et al., 2006; Kuiper, 2004; Jones and Haywood, 2004; Wray, 2002).
Estrategias didácticas	San Mateo Valdehita, 2013, 2012; Comesaña et. al, 2012;Barcroft, 2007; De la Fuente, 2006; Tseng et al., 2006; Van den Branden, 2006; de Groot, 2006; Lee y Muncie, 2006; Webb, 2005; Zareva et al., 2005; Horst et al., 2005; Shapiro y Waters, 2005; Smith, 2004; Mason y Krashen, 2004; Ellis, 2003, 2001; Lee, 2003; Boers, 2000; Joe, 1998; Prince, 1996; Baddeley, 1990; Ortega 2004; Hashemi y Gowdasiaei, 2005.
Comprensión de textos escritos	Zhang y Annual, 2008; Webb, 2007 ^a ; Pigada y Schmitt, 2006; Horst, 2005; Hill y Laufer, 2003; Waring y Takaki, 2003; Snellings, van Gelderen y de Glopper, 2002; Grabe y Stoller, 2002; Zahar et al., 2001; Horst et al., 998; Raptis, 1997; Rott, 1999.
Inferencia de significados	Al-Homoud, 2007; Nation y Wang, 1999; Day y Bamford, 1998; Horst, 2005; Paribakht y Wesche, 1999; Fraser, 1999; Cooper, 1999; Schmitt, 1997; Zechmeister et al., 1993; Nassaji, 2003; Liu y Nation, 1985; Bensoussan y Laufer, 1984;Walters, 2004, 2006; Fukink y De Glopper, 1998; Kuhn y Stahl, 1998; Clarke y Nation, 1980; Bishop, 2004; Yoshii, 2006; Watanabe, 1997; Hulstijn et al., 1996; Jacobs et al., 1994; Haynes, 1993; Hulstijn, 1992; Holley y King, 1971.
Comprensión de textos orales	Al-Homoud, 2007; Barcroft y Sommers, 2005; Vidal, 2003; Barcroft, 2001; Joe, 1998; Amer, 1997; Ellis, 1995; Horst, 2005; Nation y Wang, 1999; Renandya, Rajan y Jacob, 1999; Day y Bamford, 1998; Chang y Read, 2006; Malvern y Richards, 2002.

También dentro de la dimensión cualitativa de los estudios sobre el léxico, un aspecto que se suele abordar pero que no es considerado en el análisis de Schmitt (2008), se refiere a la incidencia de la edad en el desarrollo del léxico. Dada la edad de los sujetos de la presente investigación se analizará la teoría del periodo crítico (TPC). La evidencia provista por los numerosos estudios referida a la existencia de un período crítico a partir del cual los procesos de ASL son más complejos no es concluyente (Birdsong, 1999; Ortega, 2009; Scovel, 2001).

Desde una visión más amplia de la relación entre la edad y la adquisición del léxico, Barbón y Cuetos, (2006) prefieren señalar que los efectos de la edad se sitúan en el acceso léxico y no en el sistema semántico.

En la adultez los vocablos que más fácilmente pueden ser evocados son aquellos usados con frecuencia (German y Newman, 2005). Zimny (2014) realiza una investigación que muestra resultados positivos para edad de adquisición sobre inmersión.

II. 4. Modelos de adquisición del léxico.

Juffs (2009) señala que hasta alrededor de 1990, el léxico fue poco considerado, probablemente, como ya se señaló al inicio de la sección II.3.1, debido a los desarrollos teóricos de Saussure, Bloomfield y Chomsky, cuyos estudios se focalizaron en la sintaxis, descuidando así la semántica.

En el apartado II.3.1 se señaló que Richards (1976) y Nation (1990) fueron los primeros en preocuparse por desentrañar que implicaba el conocimiento de una palabra en L2 y en la sección II.3 se destacó que las primeras investigaciones no se apoyaron sobre modelos de ASL (Meara, 2006). Nation (2006) advierte que aún las preguntas que ha diseñado para responder al interrogante *qué es saber una palabra*, no explican cómo el vocabulario se adecua al uso, es decir, cómo el sujeto selecciona una palabra que sea apropiada al contexto de situación.

Esta falta de modelos que describan cómo se desarrolla la CLéx, se explica en el análisis de los desarrollos teóricos que llevarían al surgimiento del campo de ASL (véase sección 2 del capítulo I). Durante la primera etapa, en la que la analogía del ordenador con la mente humana primó, no se presentaron modelos acabados que explicaran el proceso de ASL, sino parciales, que abordaban determinados aspectos de estos procesos, por ejemplo el aprendizaje explícito o implícito del vocabulario y otras temáticas que pudieron ser advertidas en las secciones II.3.2, II.3.3 y II.3.4, en las que se citaron las investigaciones sobre el léxico en la L2. Gradualmente surge la preocupación por describir el lexicón del

aprendiente de una L2, es decir no sólo cómo se almacenan las palabras sino también qué mecanismos las seleccionan para que se adecuen a los contextos de uso.

Ellis (2008) observa que no existen mayores estudios sobre el desarrollo del léxico en L2 a través del tiempo. Para explicar esta situación compara la gramática con el léxico de una L2: la gramática se puede concebir como un conjunto finito de elementos y el dominio de ésta presupone el punto terminal de la adquisición. Esta situación permite delinear de alguna manera un modo de interpretar, a partir de las producciones de los aprendientes, los estadios sucesivos en la ruta hacia la adquisición final de la gramática. En el caso de la adquisición del léxico, no existe acuerdo sobre el estadio final de conocimiento de una palabra. La explicación para esto se relaciona con el hecho de que la gramática de una lengua está conformada por un conjunto limitado de elementos, mientras que el léxico, por el contrario, se presenta como un conjunto abierto de elementos, de carácter idiosincrático ya que conjunto que varía de sujeto en sujeto, tanto en profundidad como en tamaño, lo que no hace sencillo caracterizar el desarrollo del léxico (Ellis, 2008).

Meara (2006) manifiesta la importancia de definir un modelo de desarrollo del léxico, ya que esta visión se filtra en las decisiones pedagógicas que se advierten en el aula de LE, desde la selección que un docente hace del libro de texto hasta la metodología que se aplica. El autor se pronuncia a favor de un modelo que permita concebir el proceso de como una actividad cumulativa en lugar de pensarla como una actividad ‘todo o nada’ (2006).

Al respecto, Lewis (1993) reivindica el valor del léxico en el aprendizaje de una L2 y presenta una propuesta pedagógica para la enseñanza de lenguas, denominada *Enfoque Léxico*, muy relacionada con la Gramática Sistémica Funcional. Esta teoría, consistente más en una visión de la lengua, que en un modelo de procesamiento lingüístico, propicia la organización del sílabo pedagógico alrededor del léxico y no de la gramática, como suele ser habitual en el ámbito de la enseñanza de LE. Una de las premisas esenciales de Lewis es destacar que la lengua consiste en léxico gramaticalizado y no en gramática lexicalizada.

II.4.1. Primeros modelos de adquisición del léxico en L1.

Antes de abordar los modelos de competencia léxica en LE, se presentarán las propuestas de Aitchinson (1994) y Levelt (1989) para la adquisición de la lengua materna ya que fueron muy influyentes en el área de ASL.

El modelo de procesamiento lingüístico de Aitchison (1994) es de tipo serial como los modelos computacionales y consiste de tres fases en la adquisición a partir del cual los niños comienzan a formar el léxico de su L1. La primera fase es de *etiquetado* (poner una etiqueta - forma de la palabra- a un concepto), desarrollada durante los dos primeros años de vida, luego *empaquetado*, que consiste en la clasificación de los objetos según la clase a la que pertenecen; y la última, denominada, *construcción de redes* (realizar conexiones de diferentes niveles entre las palabras) que se desarrolla gradualmente y continúa a lo largo de la vida.

El modelo de producción del habla en la L1 de Levelt (1989) y las sucesivas versiones de éste, es considerado como el modelo psicolingüístico probablemente más difundido y más completo (De Bot, Paribakht y BinghamWesche, 1997; Ellis, 2008; Nation, 2006). Este modelo, de gran influencia para los modelos de CLéx que se presentarán esta sección (De Bot, 1992, 2004; Kroll y de Groot, 1997; Kroll y Sunderman, 2003, Jiang, 2000, 2004; MacWhinney, 2008; Marconi, 1997), consta de tres componentes: el *conceptualizador*, el *formulador* y el *articulador* (Figura II.5). En esta propuesta de procesamiento se encuentran implicados dos tipos de conocimiento: procedimental (representado por los dispositivos de forma cuadrada) y declarativo (de forma redondeada).

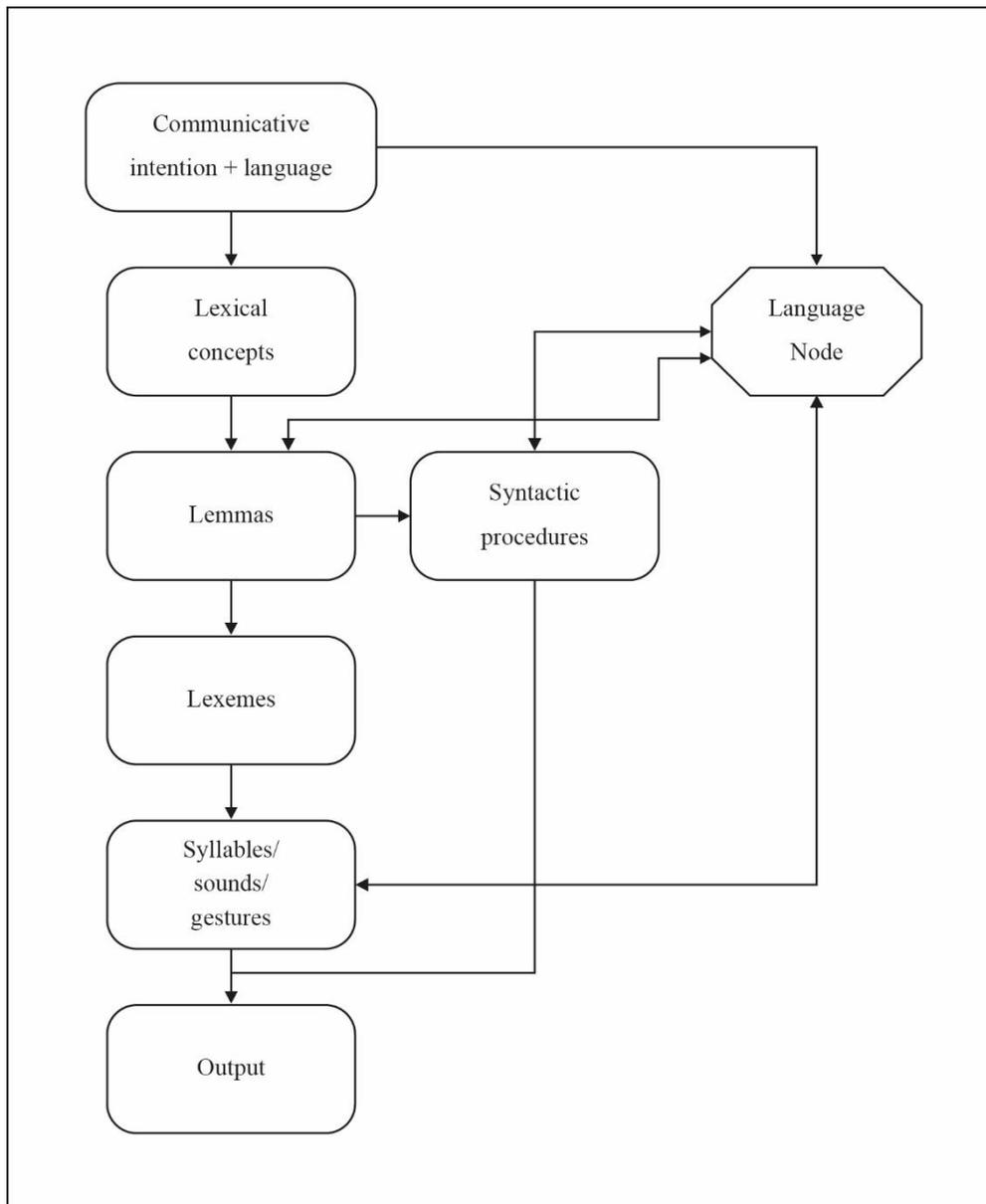


Figura II.5: Modelo de producción del habla propuesto por Levelt (Nation, 2006, p. 36)

En el *conceptualizador* se inicia la producción: en primer lugar se bosqueja la enunciación, lo que se conoce como mensaje preverbal o pre-lingüístico. Éste se concibe como la constitución de una intención comunicativa en la mente del hablante y es en este momento cuando el sujeto establece aquello que quiere transmitir. En esta etapa se realizan una serie de tareas de modo intencional, aunque no siempre se es consciente de ello. Así, un sujeto selecciona la información que quiere expresar, la organiza y controla que esta tenga coherencia con lo que se acaba de expresar.

Seguidamente, el mensaje pre-verbal pasa al *formulador* y comienza así la etapa en la que el mensaje pre-verbal se concreta lingüísticamente, a partir de la gramática de una lengua determinada. En esta fase intervienen dos sub-procesadores: el *codificador gramatical* y el *codificador fonológico*. El codificador gramatical se encarga de recuperar elementos léxicos, en lo que se conoce como acceso al lexicón, así como de la codificación morfosintáctica del enunciado (esto es, de su representación o construcción sintáctica y morfológica). Inmediatamente el articulador convierte el output del formulador en un plan motor que pone en funcionamiento una serie de procesos articulatorios en el caso del habla y manuales en el caso del lenguaje escrito (Tabla 2.9).

Tabla 2.9: Secuencia en la producción del habla según el modelo de Levelt (Nation 2006, p. 38)

Primera etapa	El conceptualizador produce un mensaje pre-verbal que contiene la información que el hablante desea transmitir.
Segunda etapa	El formulador accede al léxico para buscar el lema que contenga los componentes significativos apropiados. Algunos de estos componentes estarán conectados directamente con los rasgos gramaticales concretos. Se activarán otros componentes gramaticales que forman parte del lema. Los componentes de significado y gramaticales del lema están unidos a los rasgos morfológicos y fonológicos de la palabra. Se elige la morfología apropiada para que codifique las funciones significativas y gramaticales de la palabra. Se producen los rasgos fonológicos que corresponden a la forma de la palabra.
Tercera etapa	El articulador produce finalmente la palabra.

En este modelo el conocimiento relacionado con las palabras se encuentra en un almacén denominado *lexicón*, que contiene conocimiento de tipo declarativo. Los elementos léxicos que se recuperan de este reservorio son de dos tipos: por un lado, el *lema*, en el que se encuentran las propiedades semánticas de los elementos, es decir el significado y las propiedades sintácticas que llevarán a la generación de una estructura sintagmática. Es necesario destacar que para Levelt (1989) el concepto de lema difiere del tradicionalmente usado en la lingüística. En esta propuesta teórica el término se refiere a la información o conocimiento declarativo almacenado en el lexicón que contiene el significado, concepto y sintaxis de la palabra. Por otro lado, el *lexema*, que contiene la información fonológica del

elemento. En el primer caso, el codificador gramatical produce una cadena de lemas en el orden adecuado, mientras que el codificador fonológico genera el plan fonológico para la emisión (incluyendo, además de los lexemas, la entonación y patrones acentuales).

Para ilustrar el proceso propuesto por Levelt, Nation (2006) describe las etapas en la producción de la palabra *painter*. Una vez que se ha determinado el mensaje pre-verbal, se establece una relación entre el significado: ‘una persona que pinta’ y el sustantivo que se refiere a quien lleva a cabo la acción expresada por la raíz del verbo, que en este caso es singular contable (2º y 3º etapa); en la cuarta etapa se determinan que para las etapas 2 y 3, la palabra es *painter*; en la etapa quinta se conecta el sufijo -er (puesto que este implica ‘quien realiza la acción’) y se lo agrega a la forma (en este caso un verbo) *paint*, lo que resulta en un sustantivo: *painter*; en la etapa sexta se determina el patrón apropiado de acentuación: en este caso la acentuación de la raíz *paint* no se modifica al agregársele el sufijo -er.

La observación de las secuencias descriptas permite advertir que la organización de la producción en cuanto a su morfología, fonología y gramática está determinada por la elección de las palabras, principio al que Levelt (1989) denomina la *hipótesis lexical* (Nation, 2006).

Este modelo se basa en dos elementos esenciales: el lexicón y los procesos que llevan al almacenamiento de los vocablos en éste. Las relaciones dentro del lexicón según Levelt (1989) pueden ser intrínsecas o asociativas. En el primer caso se trata de relaciones entre dos o más entradas con relación a la información contenida en cada entrada una de ellas: información de tipo semántica, fonológica morfosintáctica, por ejemplo, un elemento puede establecer una relación de sinonimia con otro, o pertenecer a la misma categoría sintáctica o cumplir la misma función gramatical, o comenzar con el mismo fonema, etc.

Las relaciones asociativas se basan en colocaciones más que en significados, por ejemplo, *thunder and light*. En algunos casos determinadas palabras demuestran una relación asociativa con un elemento con el que comparten ya una relación intrínseca.

En una presentación posterior, Bock y Levelt (1994) al describir cómo opera el modelo, presentan diversos ejemplos de los tipos de errores que se pueden cometer en cada fase (Tabla 2.10). Por ejemplo, en la etapa de selección léxica se puede activar un lema diferente del deseado u objetivo. En este caso las categorías de errores consiste en: *sustitución semántica, fusión e intercambio*. En el primer caso, los tres la palabra elegida preserva las características generales del objetivo inicial, del significado que se intentaba expresar y pertenece a la misma categoría gramatical: se da cuando se activa un concepto alternativo, similar al concepto objetivo, por ejemplo: si la producción meta es ‘She was handing him some broccoli’ y se produce ‘She was handing him some cauliflower’. En el caso de un error de *fusión* se activan palabras muy cercanas en significado en el contexto en que se aplican: ‘El cielo está brillando’ [El cielo está azul/El cielo está brillante] (Fromkin, 1973). Este tipo de errores presenta en muchos casos la misma estructura silábica de la palabra objetivo: ‘Hay un buen trocho’ [trozo/trecho] (Belinchón, Riviere e Igoa, 1992). El ejemplo que se incluye a continuación ilustra un error de *intercambio*: ‘Seymour cortó el cuchillo con el salame’ (Fromkin, 1973). En este caso se emplea erróneamente cuchillo y por ello la opción de cuchillo no está disponible y se emplea entonces, ‘salame’. Si bien esta propuesta es similar a la de Wolter (2001) detallada en la sección II.3.4, a los efectos del análisis de datos, se aplicará la de éste último autor, ya que permite una mejor explicación del desarrollo de la CLéx.

Tabla 2.10: Errores en la etapa de selección léxica del modelo de Levelt (1989) basado en Marín Serrano (2003)

Errores en la etapa de selección léxica	
Sustitución semántica	She was handing him some cauliflower [broccoli]
Fusión	Hay un buen trocho [trozo/trecho]
Intercambio	Seymour cortó el <i>cuchillo</i> con el <i>salame</i>

Una versión posterior de este modelo (Levelt, Roelofs y Meyer, 1999) presenta una teoría más detallada, que incluye un proceso de auto monitoreo durante el proceso de producción, por parte del hablante. Este modelo, se denomina WEAVER++, por sus siglas en

inglés, y consta de seis etapas, como se detalla seguidamente en la tabla 2.11. Durante todo este proceso, el sujeto monitorea su propia producción y evita así errores.

Tabla 2.11: Proceso de producción léxica en el Modelo WEAVER++

Etapa 1: Preparación conceptual: en este momento, en base al significado, se activan los conceptos léxicos.
Etapa 2: Selección léxica: activación del lema y sus características sintácticas.
Etapa 3: Codificación morfológica: ahora se selecciona la forma básica de la palabra.
Etapa 4: Codificación fonológica: es en este momento cuando se procesan las sílabas de la palabra elegida.
Etapa 5: Codificación fonética: se preparan los sonidos haciendo uso del silabario
Etapa 6: Articulación: se procede a la articulación de la palabra

II.4.2. Modelos de Competencia Léxica.

En el siguiente apartado se presentarán diversos modelos de CLéx (Tabla 2.12): algunos de tipo computacional (De Bot, 1992; Kroll y de Groot, 1997; Kroll y Sunderman, 2003, Jiang, 2000, 2004) y otros de corte conexionista (Marconi, 1997; MacWhinney, 2008).

Tabla 2.12: Resumen de las teorías sobre competencia léxica presentadas en este trabajo

Modelos Cognitivos de corte:	Desarrollo de la CLéx en :	Autor y fecha	Denominación	Características/ etapas del proceso/ conceptos clave
Computacional	L1	Aitchinson (1994)		Etiquetado Empaquetado Construcción de redes
		Levelt (1989)	Primer modelo	Conceptualizador Formulador Articulador
		Levelt, Roelofs y Meyer (1999)	WEAVER ++	Preparación conceptual Selección léxica Codificación morfológica. Codificación fonológica Codificación fonética Articulación
	L2	De Bot (2004)	Modelo Multilingual	Características conceptuales. Procedimientos sintácticos Elementos de forma Nodo lingüístico.
		Kroll y Stewart (1994)	Modelo Jerárquico Revisado	L1 y L2 comparten un sistema conceptual
		Jiang (2002)	Modelo de desarrollo del conocimiento léxico	Fases de desarrollo del conocimiento léxico en la mente del hablante
Conexionista		Marconi (1997)	Competencia léxica	Competencia Inferencial Competencia referencial Léxico semántico Léxico de educto
		MacWhinney (2008)	Modelo Unificado	Mecanismos de aprendizaje de la L1 son un subconjunto de aquellos para aprender la L2. Mapas de auto-organización (MAO)

II. 4.2.1. Modelos Computacionales.

Como lo plantea claramente Kuhn (2004), el surgimiento de un nuevo paradigma cognitivo afecta la estructura del campo que se investiga y en ese sentido, la concepción de la

mente como un ordenador incidió en las diversas concepciones de competencia léxica. En este apartado se describen los modelos que, al concebir la mente como un ordenador, consideran que la Cléx se desarrolla secuencialmente (De Bot, 2004; Kroll y Stewart, 1994; Jiang, 2000). En estas propuestas se advierten las influencias de los modelos Aitchinson (1994) y Levelt (1989).

II.4.2.1.1. El modelo de DeBot.

El *Modelo Multilingual* (De Bot, 2004) consiste en una reelaboración del modelo de Levelt(1989, 1999) para explicar el proceso de producción en la L2 y aplica algunos conceptos de otros autores (Dijkstra y Van Heuven, 1998; Grosjean, 1997; Kroll, 1993; Kroll y Stewart, 1994). Este modelo (*Figura II.6*), está conformado por 3 almacenamientos de información: *características conceptuales*, *procedimientos sintácticos* y *elementos de forma* (sonidos, sílabas o gestos) y en cada uno de ellos subcomponentes específicos para cada lengua. El modelo propone también un *nodo lingüístico* que se encarga de controlar, mientras tiene lugar el procesamiento, que los diferentes componentes correspondan a la lengua seleccionada, ya que puede existir una superposición debida a la similitud de las lenguas involucradas. Este nodo se comporta como un sistema externo que controla la producción de la lengua y abarca información de varios idiomas: transmite información de la lengua seleccionada desde el nivel conceptual hasta a niveles inferiores.

La *intención comunicativa* surge en el nivel conceptual y se transmite tanto al *nodo lingüístico* como al sistema que genera los *conceptos lexicales*. A partir de este momento la información la proveen los conceptos léxicos y /o el *nodo lingüístico*.

Cuando la lengua es seleccionada, el *nodo lingüístico* advierte a los demás componentes para que se seleccionen los elementos adecuados, por lo que la activación

de un grupo de elementos de una determinada lengua, moviliza en los otros grupos los componentes correspondientes a la lengua seleccionada, es decir que la activación de una parte de la lengua, inmediatamente activa elementos de esa lengua en otros niveles. Si se movilizan elementos comunes a ambas lenguas, el nodo lingüístico monitorea esta situación. Por ejemplo cuando una lengua es activada, esta información se envía a al nodo lingüístico, que a su vez la reenviará al resto del sistema, y al subcomponente en el que se encuentran los elementos correspondientes a esa lengua. El nodo lingüístico monitorea que la lengua seleccionada haya activado los componentes relacionados con la misma.

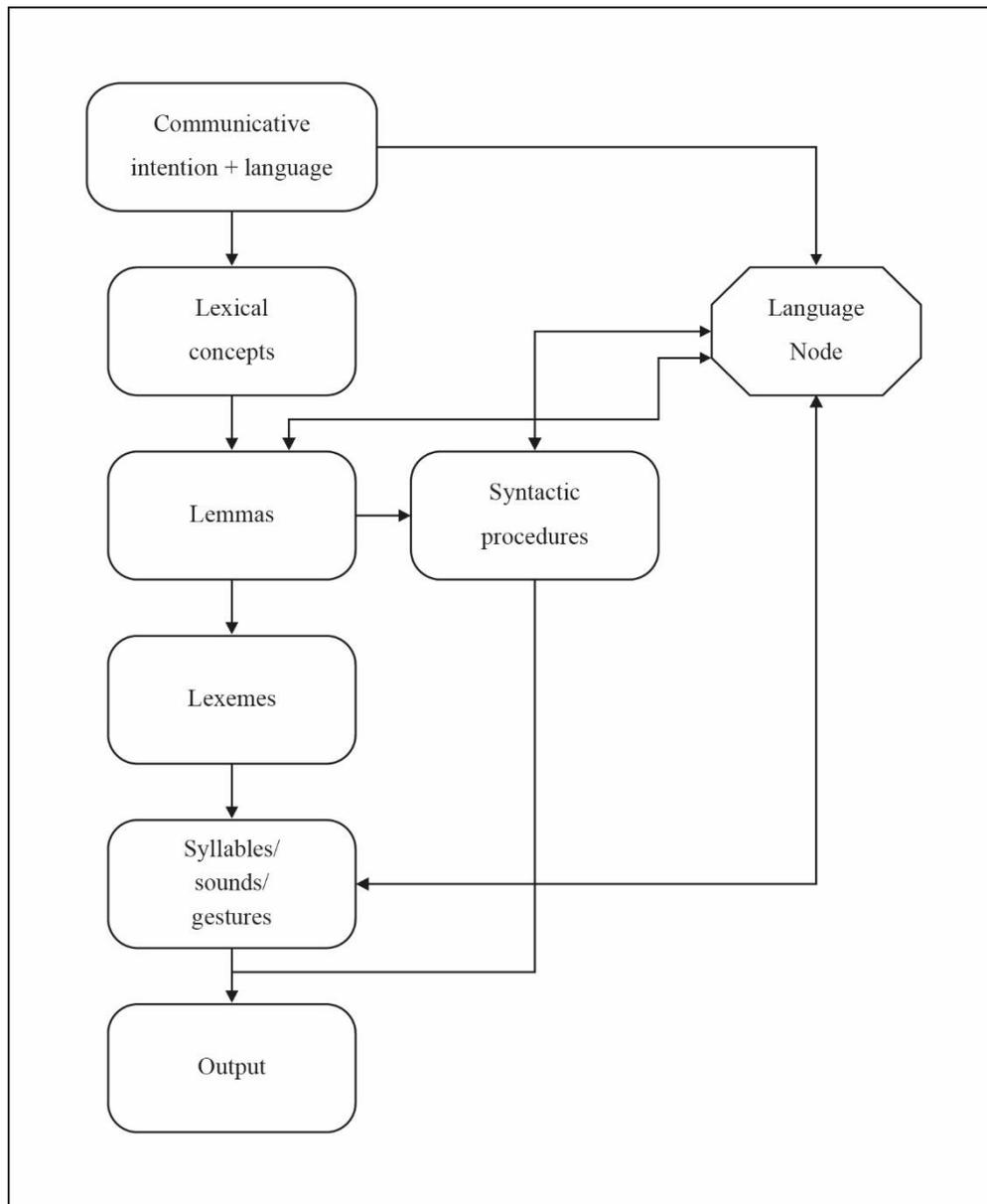


Figura II.6: Modelo Multilingüal de producción del habla propuesto por De Bot (2004, p. 29).

II.4.2.1.2. El modelo de Kroll.

El *Modelo Jerárquico* de Kroll (Kroll y Stewart, 1994) y sus sucesivas revisiones (Kroll y de Groot, 1997; Kroll y Dijkstra, 2002; Kroll, Tokowicz y Dufour, 2002; Kroll y Sunderman, 2003;) se focaliza en la relación entre la L1 y la L2 durante el procesamiento del léxico, señalando que se pueden almacenar los vocablos de la L1 y L2 en forma independiente de su sintaxis y de la estructura conceptual (*Figura II.7*). En esta propuesta las diversas lenguas tienen representaciones léxicas diferentes pero comparten un sistema conceptual. La activación de un vocablo en la L2 moviliza aquellos relacionados de la L1. Estos autores también manifiestan que, en aprendices principiantes, el término en la L2 es accedido a partir de aquel en la L1 (sin lexemas) pero a medida que se incrementa la competencia en la L2, se completa la información y se accede al vocablo directamente desde la L2. Juffs (2009) señala que algunos estudios indican que las correspondencias entre la forma de la L1 y la L2 es más fácilmente establecida cuando se trata de sustantivos.

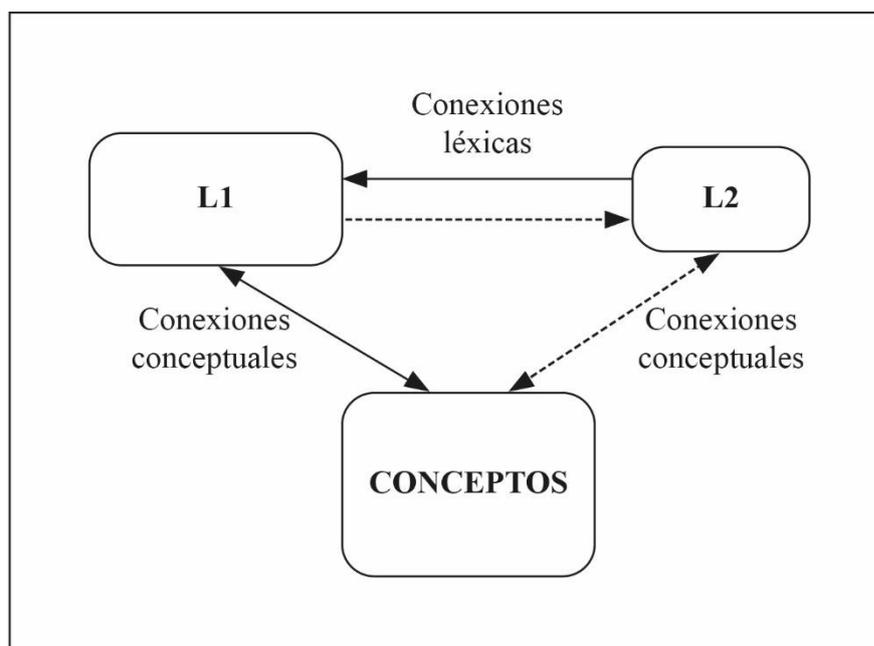


Figura II.7: Modelo Jerárquico Revisado (Kroll et al, 2002, p. 139)

La relación entre los dos lexicones y el sistema conceptual cambia a medida que se incrementa la competencia en la L2. Al principio la relación entre el sistema conceptual y el lexicon de la L2 es débil, de allí la línea punteada, pero luego se fortalece hasta el punto que el acceso al sistema conceptual se realiza desde el lexicon de la L2. En el inicio del desarrollo de la CLéx el aprendiente se sirve de una *muleta* (Kroll y Dijkstra, 2002) que es el acceso al concepto desde la L1 pero luego en cuanto la competencia se incrementa, el sujeto abandona esta estrategia y arriba directamente desde la L2. Kroll y Dijkstra (2002) reconocen que ambos modelos deben seguir siendo desarrollados.

II.4.2.1.3. El modelo de Jiang.

Jiang (2000, 2002, 2004) presenta una teoría de adquisición de vocabulario en L2 en contextos educacionales para adultos, con una detallada descripción de la representación del conocimiento léxico en la mente del hablante y del proceso de adquisición del vocabulario. Jiang (2000) señala que no se debe asumir que un modelo de adquisición de vocabulario en la L1 puede ser aplicado directamente para el aprendizaje en la L2 ya que en este caso existen dos dificultades. La primera se relaciona con cantidad y calidad del input al que los sujetos que aprenden la L2 están expuestos. Los contextos áulicos, nunca proveen el input del que se dispone en los contextos naturales, lo que no permite que un sujeto pueda recabar la información necesaria para conformar las entradas léxicas. La segunda dificultad es la lengua materna que se encuentra desarrollada en la forma de una estructura semántica y conceptual en la mente del aprendiente, y que en alguna medida obstaculiza la generación de significados en la L2, ya que el aprendiente recurre a este sistema, en lugar de inferir el significado de cada palabra. Las entradas de las palabras en la L2 parecieran contener un *puntero* que inmediatamente remite al término equivalente en la L1.

Al desarrollar su modelo, Jiang (2000) se basa en la concepción de entrada léxica de cada palabra en la L1, en la que se encuentra codificada información de tipo semántico,

sintáctico morfológico y formal. Este último tipo de información se refiere a la representación ortográfica y fonológica de cada término (*Figura II.8*).

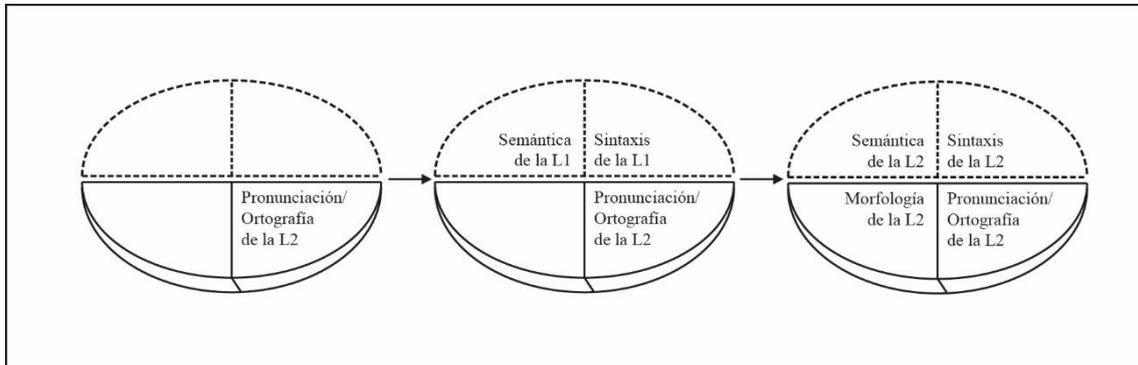


Figura II.8: Desarrollo léxico en L2 (Jiang 2000, p. 54)

El modelo describe la adquisición de vocabulario en tres etapas: en la primera, etapa de *asociación*, se establecen las características formales de la entrada léxica: la atención del sujeto se focaliza en la ortografía y/o la pronunciación del término (*Figura II.9*).

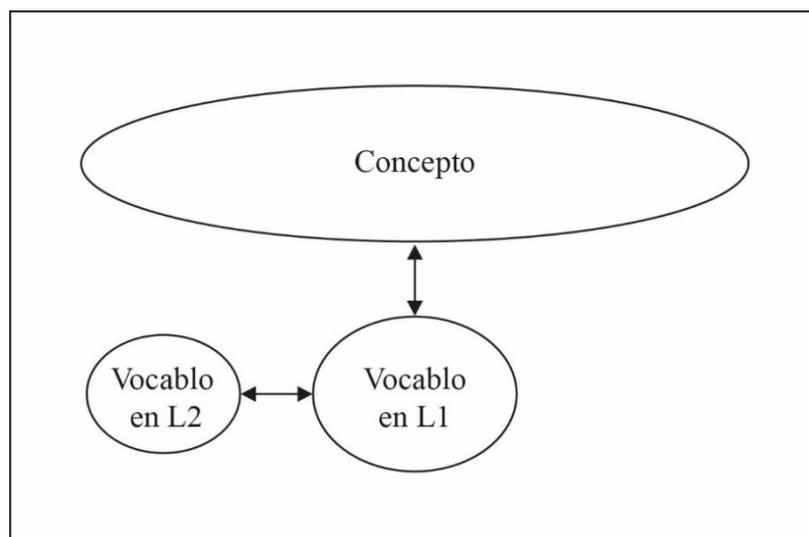


Figura II.9: Primera etapa en el modelo de adquisición de vocabulario de Jiang (2000, p.51)

Se podría decir entonces, que las entradas lexicales en la L2 contienen inicialmente lexemas sin lemas, ya que la estructura del lema todavía no se ha completado, probablemente exista un puntero que provea la información faltante desde la entrada léxica para el término en la L1.

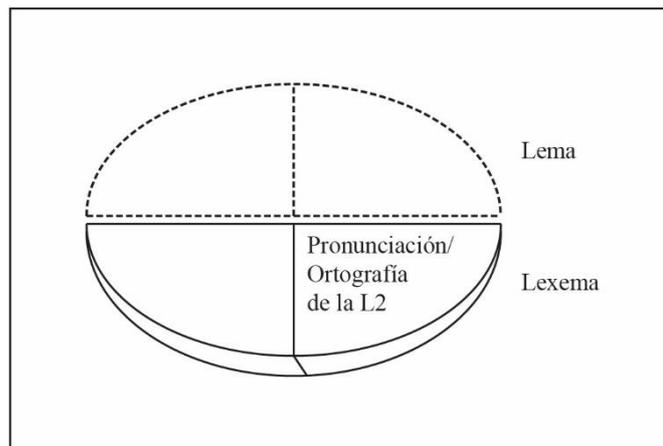


Figura II.10: Entrada léxica en la L2 durante la primera etapa (asociación) en el modelo de adquisición de vocabulario de Jiang (2000, p. 51)

Desde una visión netamente computacional, Jiang señala que esta carencia de información no implica necesariamente que el sujeto no disponga de ella, sino que tal vez ésta pueda estar almacenada en el conocimiento declarativo, sin que forme parte todavía del lexicón mental y por ende, todavía no haya sido integrada en la competencia léxica (2000).

En la comprensión del mensaje, al reconocerse una palabra, se activa la traducción de la misma. En la producción, siguiendo el modelo de Levelt (1989), al generarse el mensaje pre-verbal, se movilizan las palabras de la L1 necesarias para el mensaje y éstas activan las correspondientes en la L2, a partir de los vínculos entre ambas (Jiang, 2000). Con el transcurso del tiempo, esas entradas se completan con la información sintáctica y semántica. Esto es posible a partir de la repetida activación de la palabra en L2 y de la información del lema en la L1 en uso de la L2 (Jiang, 2000). Esta es la segunda etapa, denominada *mediación del lema de L1*: en este momento se ha copiado la información del lema de la palabra de la L2 (*Figura II.11*).

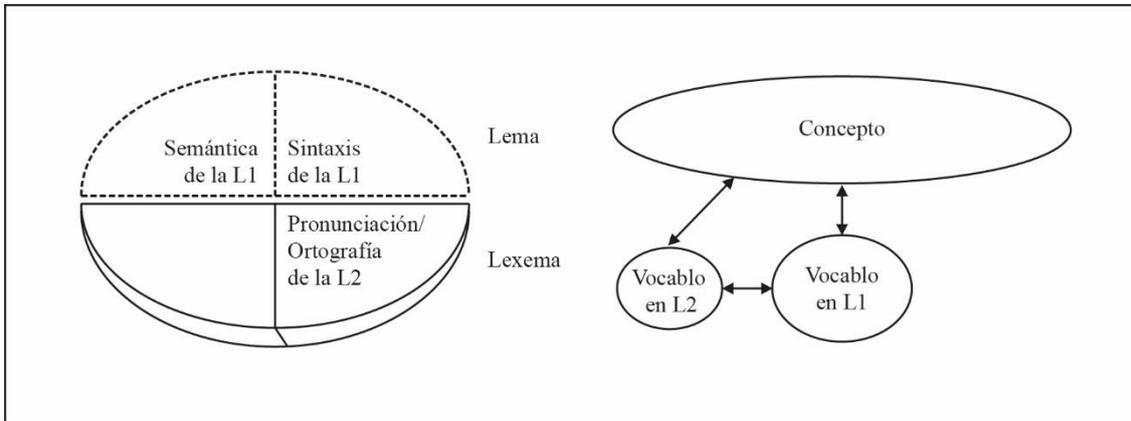


Figura II.11: Segunda etapa (mediación) en el modelo de adquisición de vocabulario de Jiang (2000, p. 53)

Todavía no existe información morfológica, ya que ésta es más difícil de transferir puesto que es específica de una lengua. La conexión entre los vocablos y sus representaciones conceptuales es débil, las explicaciones probables pueden ser que mucha información se pierde durante este proceso de construcción de la información o que al transferir el lema de la L1 a la L2 el proceso no garantiza un aprendizaje verdadero.

La siguiente etapa se denomina *integración en L2* y es cuando la información en la entrada está completa (*Figura II.12*).

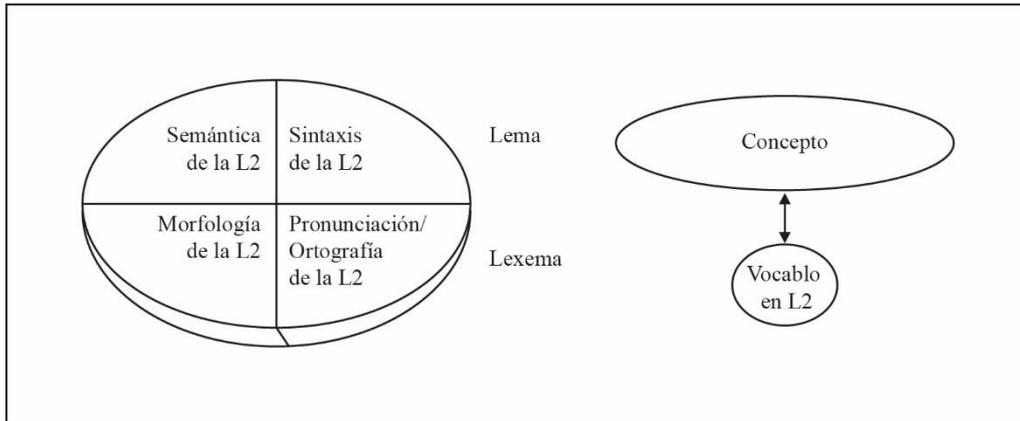


Figura II.12: Entrada léxica de una palabra en el modelo de adquisición de vocabulario de Jiang (2000, p. 53). Etapa de integración en L2.

El mismo Jiang (2004) esquematiza el proceso del desarrollo del léxico en la L2 de la siguiente manera (*Figura II.13*):

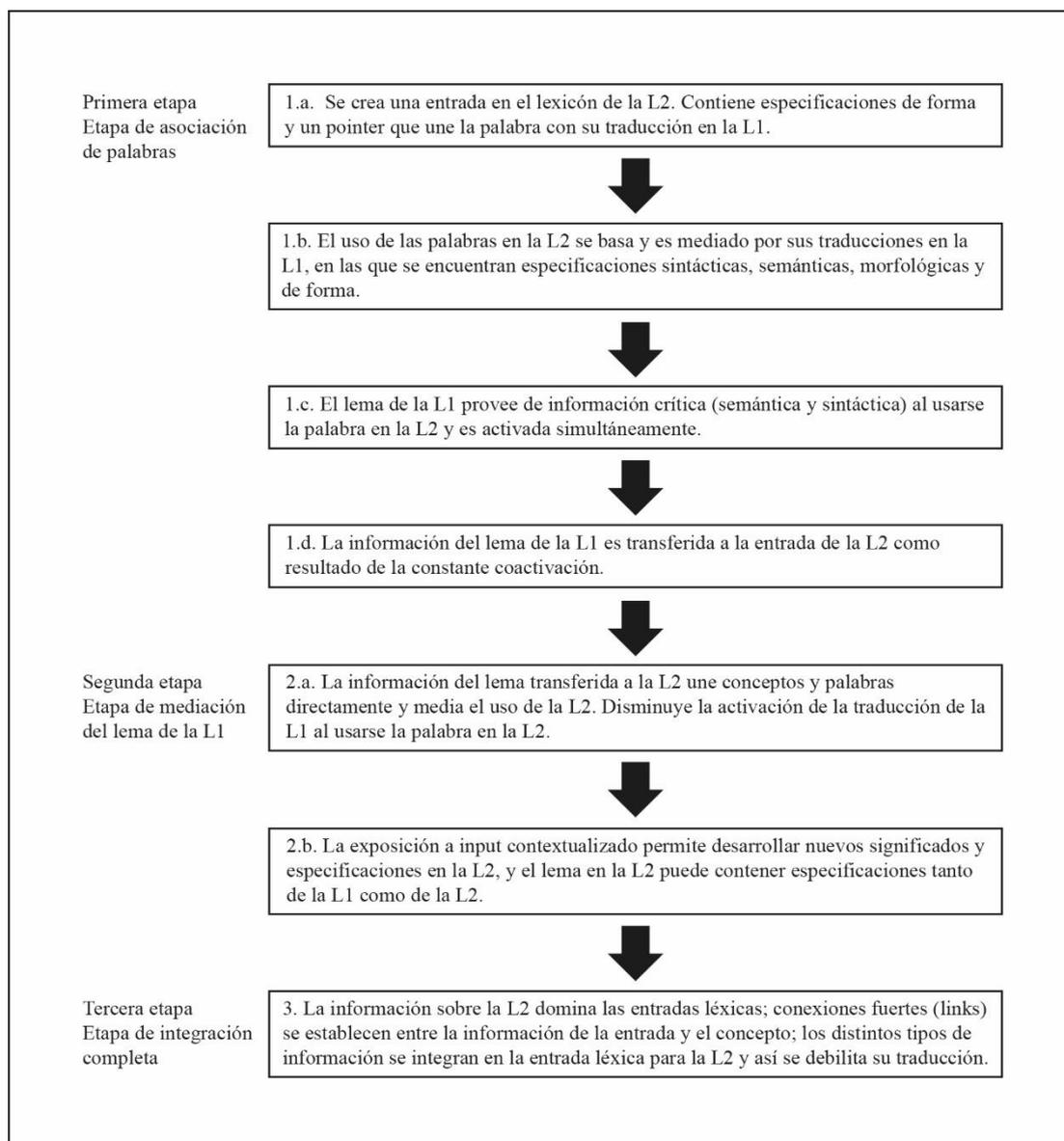


Figura II.13: Esquemización el proceso del desarrollo del léxico en la L2 según Jiang (basado en Jiang, 2004)

El lexicón de un aprendiz de L2 contiene palabras que se encuentran en diversas etapas de adquisición. Esto también lo advierte Wolter (2001) cuando señala que no todas las palabras tienen el mismo status: algunas son bien conocidas, otras no lo son y algunas son conocidas en grados variables, lo que se suele decir, por ejemplo, con respecto a que el vocabulario de uso receptivo es mayor que el de uso activo.

Jiang (2000) describe la fosilización léxica atribuyéndolo a un refuerzo de la conexión entre el lema de la L1 y el lexema de la L2, de modo automático y no siempre finaliza el proceso a falta de input o la información del lema de la L1 puede bloquear la de la L2 (*Figura II.14*).

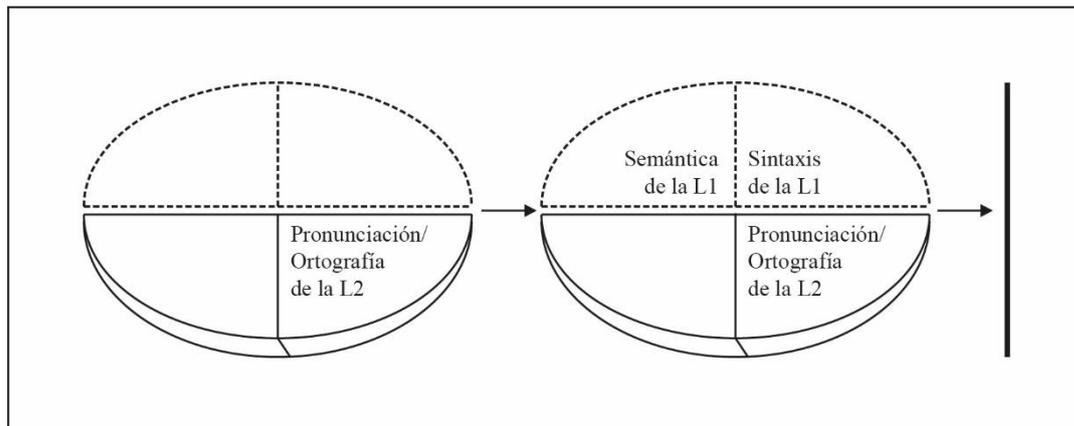


Figura II.14: Fosilización léxica en la L2 (Jiang, 2000, p. 55)

II.4.2.2. Modelos conexionistas.

A continuación se presentan dos modelos de desarrollo de la Cléx de base conexionista: el modelo de Marconi (1997) y el de MacWhinney (2008).

II.4.2.1. El modelo de Marconi.

Marconi (1997) desarrolla una teoría de competencia léxica basada en una perspectiva netamente neurolingüística. En este modelo la competencia léxica está conformada por dos subcomponentes: la competencia inferencial y la competencia referencial.

La *competencia inferencial* consiste en la habilidad de establecer relaciones semánticas entre las palabras sobre la base de las relaciones entre ellas, esta subcompetencia es la red de conexiones entre palabras que “subyace a situaciones como las de inferencia, semántica, paráfrasis, definición, recuperación de una palabra a partir de su definición, hallazgo de sinónimos, etc” (Marconi 1997, p. 81). Cuando un aprendiz de L2 intenta subsanar su falta de conocimiento al comprender o producir una palabra y recurre a una paráfrasis, por ejemplo, está aplicando la parte inferencial de la CLéx.

El segundo subcomponente en este modelo, la *competencia referencial*, media cognitivamente la relación de referencia entre palabras y cosas (Marconi et al., 2012) lo que implica la capacidad para proyectar las palabras en el mundo real, ya sea nombrando (reconocer un objeto asignar la palabra) y aplicando (entender una palabra dada y escoger el objeto). En este tipo de mediación, la visión juega un rol preponderante.

Estas dos clases de competencias interactúan pero no se determinan mutuamente. La competencia referencial alude al uso de la palabra en el mundo real mientras que la inferencial lo hace al nivel de la palabra o dentro de los límites de una oración (Marconi et. al, 2012).

Marconi (1997) explica estos conceptos recurriendo a un ejemplo sobre un zoólogo quien tiene un vasto conocimiento sobre mariposas, conocimiento que ha logrado después de varios años de estudio formal. Marconi (1997) contrapone a este estudioso, un nativo de una selva en la que este tipo de mariposas habita: este sujeto conocerá la mariposa a partir de

su propia experiencia de vida, pero no lo conoce desde el conocimiento científico. El verdadero experto en este tipo de mariposas sería aquel sujeto que contará con ambos tipos de conocimiento: toda la bibliografía sobre el tema además de la experiencia vivencial. La misma situación se puede advertir en cuanto a la competencia léxica de un sujeto: el hablante puede tener una excelente competencia referencial y muy escaso conocimiento inferencial.

Existe una cierta conexión entre estas dos tipos de competencias: por ejemplo: el zoólogo puede nombrar un tipo de mariposa que no hubiera visto nunca, basado en su conocimiento inferencial, científico. Del mismo modo, un hablante podría reconocer el significado de una palabra poco frecuente. En este caso, por ejemplo, la competencia referencial lleva a un incremento de la inferencial pero no existe necesariamente una relación proporcional entre ambas. Por ejemplo, un sujeto puede exhibir una competencia referencial muy desarrollada pudiendo aplicar palabras pero ser incapaz de establecer relaciones entre los vocablos, sus características y otros términos.

En este modelo, además de las competencias mencionadas, también se advierten dos tipos de léxico: un *léxico semántico*, que comprende información semántico-conceptual sobre los vocablos, y un *léxico de educto*, que involucra las representaciones fonéticas y gráficas de las palabras (*Figura II.15*). Ambos tipos de léxico intervienen en las competencias inferenciales y referenciales.

El *lexicón fonológico* consiste en las palabras percibidas acústicamente, mientras que el *lexicón gráfico* en las palabras percibidas visualmente. En el caso de los niños que aún no han sido alfabetizados, disponen solamente de un *lexicón fonológico*. A estos dos se les agrega el *lexicón semántico* que es independiente de los dos anteriores y que consiste en las representaciones mentales no lingüísticas de las palabras. Las categorías que los sujetos establecen mentalmente sobre objetos se denominan *conceptos*, pero cuando esas categorías solo incluyen un objeto, se las denomina *concepto individual*. Los dos tipos de léxico intervienen en ambas clases de subcompetencias.

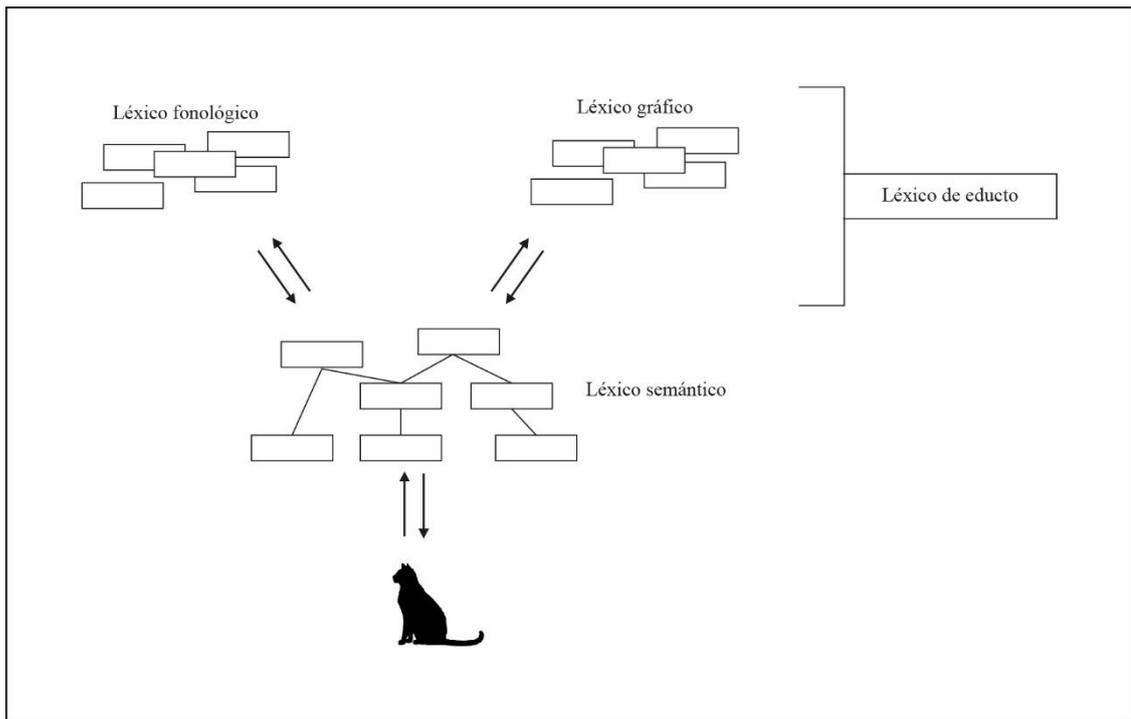


Figura II.15: Tipo de léxicos en la competencia léxica (Marconi 1997, p. 72)

Cuando la competencia inferencial entra en acción, se identifica un vocablo (dependiendo de la modalidad del input será del lexicón gráfico u oral), se establece una relación entre ese concepto y otro, y una correspondencia con alguna representación en el léxico semántico. La competencia referencial consiste en identificar un objeto del mundo real y nombrarlo, y en este proceso se imbrican dos procesos: nombrar y aplicar. Nombrar es el acto de evocar correctamente un vocablo del léxico (fonológico o gráfico) ante un objeto. El proceso de *aplicar* es el acto de identificar un objeto en presencia de éste y de etiquetarlo con el vocablo correcto. En la competencia referencial la mediación la realiza la visión.

Estos dos procesos tienen direcciones distintas (Figura II.16). Al nombrar, el proceso va del reconocimiento del objeto a la palabra, primero se aborda el léxico semántico y después se buscará la palabra en el léxico de educto mientras que en el aplicar, la dirección del proceso es inversa: primero se procesa la forma de la palabra en el léxico de educto y después se desplaza la atención al léxico semántico a fin de identificarla en el mundo exterior.

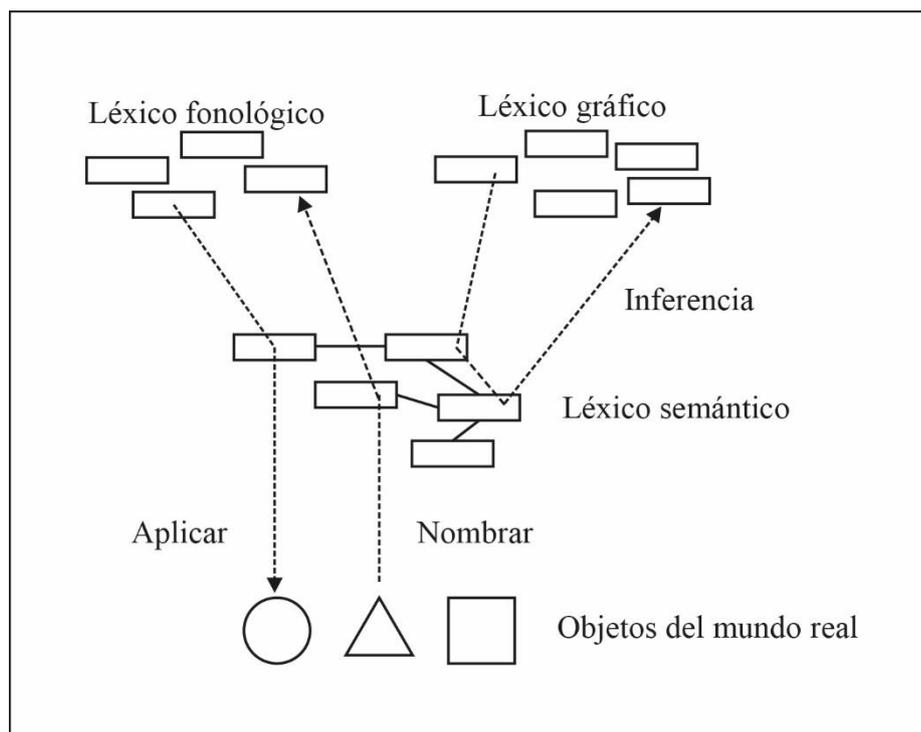


Figura II.16: La estructura de la competencia léxica según Marconi (1997, p. 72)

Algunas tareas clásicas en las clases de lenguas extranjeras tienden a activar los distintos tipos de competencias ya descritas. Por ejemplo, proveer la palabra a partir de una imagen, activa la competencia referencial, y lo mismo ocurre cuando se debe unir una palabra con la imagen que la representa. Otras tareas como unir una definición o explicación, con un vocablo activan la competencia inferencial.

Marconi et al (2012) destacan que la diferencia entre estos dos tipos de competencias tiene una base neuronal. El estudio señala que las dos competencias activan un área cerebral en común, aquella que alberga el léxico conceptual pero la evidencia no parece definir certeramente si el procesamiento de cada una de las competencias activa diferentes áreas. Las tareas que ponen en marcha la competencia inferencial (nombrar a partir de una definición) activan las áreas temporales del hemisferio izquierdo. Por otro lado, la competencia referencial tiene una fuerte relación con las modalidades perceptuales, en especial con la visión pero también con la audición y la percepción somato-sensorial, por ejemplo en una tarea de relación dibujo-palabra gráfica se activa la zona perisilvana y las zonas posteriores, en donde se suele procesar visualmente la información.

II.4.2.2. El modelo de MacWhinney.

Se retoma en esta sección el modelo de ASL propuesto por MacWhinney (2008) por el lugar que el léxico ocupa en éste. MacWhinney (2008) advierte que existen grandes diferencias entre aprender la L1 y la L2: el sujeto que aprende una L1, desarrolla conjuntamente un sistema conceptual del mundo, tiene abundante input provisto por el contexto natural y su estructura cerebral es maleable. Pero, a pesar de las diferencias con el aprendiente de la L2, propone un modelo unificado en el que los mecanismos de aprendizaje de la L1 son un subconjunto de aquellos para aprender la L2.

En el *Modelo Unificado* (MacWhinney, 2008), las palabras se guardan en mapas de asociaciones por sílabas, vocablos y modelos mentales, estos mapas se activan a partir del input. En el procesamiento, la selección está determinada por la fuerza de la pista dentro de un procesador sintáctico central. En esto intervienen procesos: *amortiguación* (provee almacenamiento de corto plazo, lo que permite comparar las formas que compiten), *fragmentación* (permite la integración de la información entre los mapas) y *resonancia* (que actúa para consolidar la representación dentro de los mapas).

El modelo se fundamenta en los denominados *mapas de auto-organización* (MAO) o mapas asociativos (*Figura II.17*), basados en una cuadrícula en la que se encuentra un par de neuronas conectadas con el input, y cada neurona a su vez está conectada con su vecino más cercano. Al recibir input, algunas neuronas se activan y otras se apagan. La organización en forma dimensional de estos MAO se corresponde con la forma página¹¹ de las regiones corticales.

¹¹*Sheets* en inglés

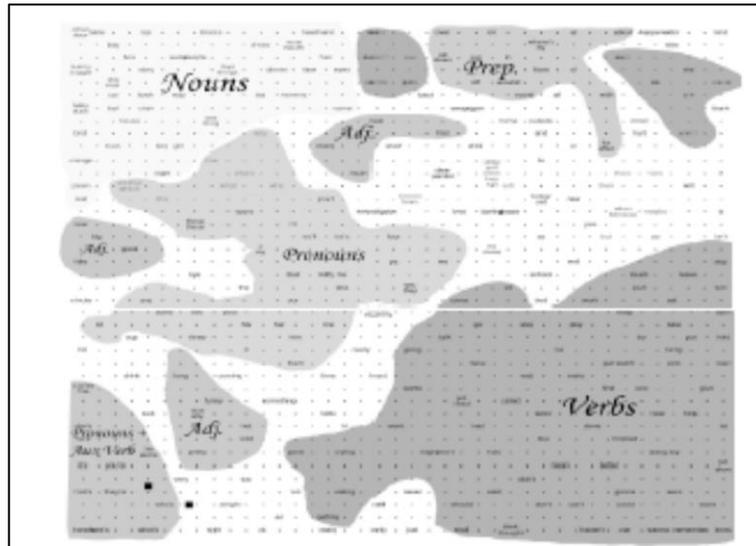


Figura II.17: Mapa de auto-organización
(MacWhinney, 2007, p. 13)

En el procesamiento léxico se advierten tres fases:

- 1) Todas las neuronas reciben activación a partir del input, y activan a su vez a sus vecinos
- 2) Se inicia una competencia entre las neuronas activadas y alguna gana
- 3) Se ajustan los pesos para que la activación futura sea exitosa

Con el transcurso del tiempo la activación se vuelve más precisa, y así se aumenta el tamaño del vocabulario. Los MAO muestran características similares a las de las regiones corticales y al comportamiento de las neuronas en el procesamiento.

El *Modelo Unificado* propone la existencia de MAO al nivel de la sílaba, palabra y de la construcción. El conocimiento fonológico dispone de dos tipos de mapas: uno para procesar el input auditivo y el otro para organizar secuencias motoras en patrones articulatorios. Los mapas léxicales se conciben como una asociación entre formas, por ejemplo, sílabas y funciones (significados). En estos mapas se pueden advertir las palabras en la L1 en un lado y hacia el otro las de la L2.

En un primer momento de adquisición del léxico en la L2, cada nuevo término se advierte como una forma nueva, lo que implica que se comparte la estructura conceptual de la L1. En ese sentido se puede decir que es un sistema parásito. El proceso de adquisición es gradual y a lo largo de este se van ajustando los pesos en las conexiones.

Las palabras activan diversas áreas según la naturaleza del vocablo, por ejemplo, las palabras empleadas para designar herramientas activan el área motora y la región parietal que controla el uso de las herramientas (MacWhinney, 2008), las palabras referidas a frutas, las áreas relacionadas con las propiedades visuales y los perfumes de aquellas. El modelo prevé conexiones entre las áreas relacionadas con el vocablo mismo y con las áreas relacionadas con las sensaciones que el término evoca.

En esta etapa se pone en funcionamiento la propuesta de (Baddeley y Hitch, 1974) del bucle fonológico que parece coadyuvar en el proceso de adquisición y lo mismo ocurre con la resonancia que una palabra genera al evocar la imagen que la representa. Este tipo de resonancias ayuda en el proceso de competencia entre las pistas y conduce al afianzamiento.

II.4.3. Toma de posición con respecto de los modelos que describen el desarrollo de la Competencia Léxica

Hasta acá se han descripto las teorías cognitivistas que ofrecen explicaciones más elaboradas sobre cómo se desarrolla la CLéx tanto en la L1 como en la L2 (un resumen de las mismas se encuentra en la tabla 2.12). Se puede advertir cómo los modelos que se presentan son siempre propuestas superadoras de los anteriores, tal es el caso de los dos modelos de Levelt (1989, 1999), particularmente el segundo, que son más detallados que el planteado por Aitchinson (1994) , modelos que fueron pensados para describir este proceso en la lengua materna.

El modelo de De Bot (2004), ya específico para el desarrollo de la CLéx en L2, exhibe algunos elementos del modelo de Levelt (1999) e incorpora el *nodo lingüístico*, encargado de monitorear que la selección de lemas se corresponda con los de la lengua meta. El modelo de Kroll (2003) introduce la noción de un *módulo conceptual*, compartido con ambas lenguas, concepto que también aparece en la propuesta de Jiang (2002) y de Marconi (1997).

Desde la perspectiva conexionista, la propuesta de MacWhinney (2008) ofrece una visión de lo que ocurre en la mente durante el proceso de desarrollo de la CLéx, pero resulta un modelo que requiere de instrumentos de medición más cercanos a un laboratorio que al aula de clase de LE.

Dos teorías se advierten adecuadas para explicar la construcción de la CLéx de la LE, en el contexto que se analiza en este trabajo una LE. Por un lado, la de Marconi (1997), que propone dos subcompetencias (inferencial y referencial) dentro de la CLéx y dos tipos de léxicos (semántico y de educto), es una alternativa interesante para el análisis de los datos de esta investigación, y por otro, el modelo de Jiang (2002). Este último ofrece una descripción detallada del proceso gradual en el que se desarrolla la CLéx, explicación que resulta muy convincente y clara para analizar los fenómenos que se abordan en esta investigación.

II.5. La Disponibilidad Léxica

II.5.1. Origen.

Los franceses Michea (1957) y Gougenheim (1967) desarrollaron estudios en Francia y Mackey (1971) en áreas francoparlantes de Canadá, para determinar los vocablos más frecuentemente empleados por hablantes nativos, a fin de seleccionar el vocabulario que debía ser enseñado en francés como LE. Para este fin se implementaron encuestas

consistentes en listas abiertas en las que durante dos minutos los informantes debían anotar todas las palabras que supieran en torno 16 áreas temáticas. En este proceso, estos lingüistas observaron que los informantes proveían no sólo un listado de términos frecuentes (palabras atemáticas) sino también un número de vocablos que sólo se evocaban cuando la situación comunicativa y el tema así lo requerían. Este último tipo de términos, que consistían en palabras temáticas, fue denominado *léxico disponible*. Michéa, se refiere al léxico disponible señalando que “una palabra disponible es aquella que sin ser particularmente frecuente puede ser empleada y se le presenta inmediatamente al hablante en el momento que éste la necesita” (1953, p. 342).

Surgió así el concepto de *disponibilidad léxica* (DL): el conjunto de términos que de manera organizadas se encuentran en el lexicón mental de un sujeto, disponibles para ser empleados cada vez que se active el nodo cerebral adecuado. Estos lingüistas (Gougenheim, 1967; Mackey, 1971; Michéa, 1957) también concluyeron que para que un sujeto produjera esos vocablos se necesitaban pruebas asociativas que los evocaran del lexicón mental. A partir de estas observaciones, se organizaron grupos temáticos de palabras que se llamaron *centros de interés*, los que actuaban como estímulos verbales. De este modo, se inició la recolección del léxico disponible mediante la aplicación de técnicas asociativas controladas, que facilitaban que los individuos produjeran determinados vocablos.

Lopez Morales (1978, 1979) llevó a cabo un estudio pionero sobre esta temática en el español de Puerto Rico que tuvo gran difusión en el mundo panhispánico y es a partir de 1990 cuando se produce una eclosión en esta línea de investigaciones. Con el tiempo, las investigaciones sobre DL también se realizaron sobre las LE, ya que, como el mismo López Morales señala, existe “un paralelismo básico en cuanto a la disponibilidad léxica en L1 y en L2: los mismos avances y las mismas insuficiencias” (1993, p. 15).

II.5.2. Algunos conceptos básicos: léxico básico, léxico fundamental, léxico disponible, riqueza léxica.

Los desarrollos teóricos sobre DL permitieron demostrar que un hablante puede tener un gran número de palabras en su lexicón mental, pero que muchas de éstas sólo se activan si la situación comunicativa las evoca.

A partir de estas investigaciones, se designa *léxico básico* o *usual* al conjunto de términos habitualmente utilizados en las situaciones de comunicación de la vida cotidiana. Éste es frecuente y atemático, y consiste principalmente en vocablos gramaticales (por ejemplo, adjetivos, verbos y sustantivos de carácter general), que pueden aparecer en cualquier conversación independientemente del tema que se trate.

El *léxico disponible* es el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada (López Morales, 1984). En este respecto, Bartol Hernandez, (2010) señala que el léxico disponible está conformado principalmente por vocablos con fuerte carga semántica: sustantivos, verbos y adjetivos.

Ambos tipos de léxico conforman el *léxico fundamental* de una lengua, conformado entonces, por el léxico básico y el léxico disponible (*Figura II.18*).

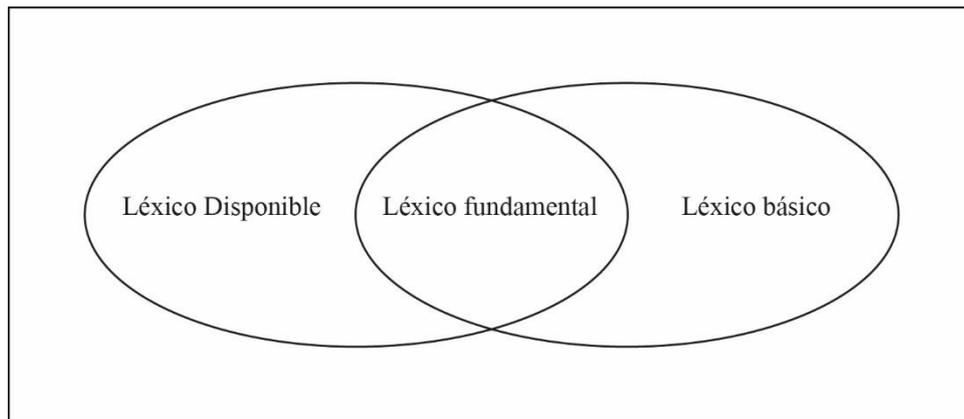


Figura II.18: Léxico disponible, fundamental y básico

La DL se mide a partir de un índice basado en una fórmula matemática que combina la frecuencia en que una palabra es mencionada y el orden de activación de la misma en la memoria del sujeto. Estos datos son procesados con instrumentos estadísticos, lo que permite que todas las palabras sean susceptibles de ser medidas y así sea posible cuantificar la DL.

Altmann (1999), desde una posición netamente conexionista, señala que al léxico no se accede, sino que éste se activa dentro de la estructura neurológica y en este proceso interviene la experiencia que cada sujeto haya tenido con el estímulo. De este modo, ante un mismo centro de interés presentado a dos informantes distintos, se disparará la activación de dos conjuntos de neuronas diferentes, pero ambos sujetos tendrán una experiencia en común. Por ejemplo, un concepto como *coche*, sobre el que se tiene gran cantidad de experiencias acumuladas, tiende a estar disponible mientras que otros términos con los que el sujeto no ha tenido experiencias frecuentes no lo son. Es la experiencia la que genera trazos de memoria más duraderos.

Hernández Muñoz (2006) plantea que el léxico disponible de cada de cada sujeto se debe concebir como un fenómeno cognitivo que trasciende lo lingüístico, lo que, a juicio de la autora, justificaría la variabilidad de los léxicos disponibles individuales, los que son en gran parte idiosincráticos.

Un concepto que surge asociado a la DL es el de *riqueza léxica*, como recurso para medir y comparar los léxicos disponibles de diferentes comunidades. López Morales (2010) señala que la riqueza léxica consiste en “la relación existente entre el número de palabras y de vocablos de un determinado texto como elemento básico del análisis” (p. 17). Para la operacionalización del concepto, López Morales (2010) diferencia *palabra*¹² de *vocablo*¹³ señalando que la primera es “el material comprendido entre dos espacios en blanco de un texto, y el segundo, palabras diferentes que aparecen en un texto, sin contar repeticiones” (p. 17). De este modo, para determinar la riqueza léxica se consideran los tipos de palabras (lemas), y los ejemplos de éstas (tokens) y se dividen en el número total de palabras del texto.

II.5.3. Líneas de estudio en el campo de la DL.

Bartol Hernandez (2006) señala que en la actualidad, tres líneas de trabajo abordan la DL (*Figura II.19*). La primera se relaciona con el Proyecto Panhispánico, dirigido por el mismo López Morales, con el fin de determinar el léxico disponible común a todos los países hispanohablantes y particular de cada uno de ellos¹⁴. El objetivo principal es la elaboración de diccionarios de DL para las diversas zonas del mundo hispánico. El proyecto comparte la misma metodología: aborda 26 centros de interés con sujetos del último año escolar secundario, con variables: sexo, tipo de centro escolar, analizadas con el mismo instrumento estadístico. Los estudios sobre el léxico disponible parecen señalar que de las variables estudiadas (sexo, edad, nivel sociocultural y años de estudio de ELE), es el nivel sociocultural de la familia el que más incide en la DL (Bartol Hernandez, 20109). Los trabajos de Hernández (2005), demuestran que la disponibilidad de un término se relaciona con los parámetros de: tipicidad, edad de adquisición y familiaridad y que los dos primeros son responsables de la unidad del léxico, es decir de las semejanzas que se establecen entre el léxico de diferentes zonas. La DL también permite medir los logros alcanzados en el léxico

¹²Type en inglés

¹³Token en inglés

¹⁴ Proyecto panhispánico de léxico disponible, www.dispalex.com.

fundamental durante la escolaridad pero al respecto, Lopez Gonzalez (2010) advierte, que los resultados de este tipo de evaluación no son concluyentes. Por un lado cita los estudios de López Morales (1973, 1978) en San Juan de Puerto Rico, y López Chávez (1993, 1995) en México, los que midieron la evolución de la DL en la escolaridad primaria, y constataron la falta de una progresión gradual cuantitativa y cualitativa en el proceso de adquisición léxica. Por otra parte, López Gonzalez (2010) menciona las investigaciones de Román-Morales (1985) en Dorado -Puerto Rico-, Mena Osorio (1986) en Concepción -Chile-, Echeverría (1991) en Chile y Alba (1993) en la República Dominicana, las que arrojaron resultados positivos: en todos estos estudios se advirtió aumento gradual de la disponibilidad léxica a medida que ascendía el nivel de escolaridad. En Argentina, esta línea de investigación de la DL también encuentra eco, por ejemplo en La Matanza, provincia de Buenos Aires y en Córdoba.

La segunda línea de investigación, continúa Bartol Hernandez (2006), trabaja como el proyecto panhispánico pero con otras variables, por ejemplo los informantes son sujetos de niveles educativos y edades diferentes. Las conclusiones de este tipo de investigaciones resultan interesantes para aplicar a la enseñanza-aprendizaje del léxico en la lengua materna.

Bartol Hernandez (2006) menciona varios estudios que indagan esta línea de DL en España (Azurmendi, 1986; Samper Hernandez, 2003; Guerra y Gómez, 2003, 2004; Borrego y Fernández Juncal, 2003; García Megía, 2004) y en cuanto a Hispanoamérica, el autor menciona las investigaciones de Murillo Rojas (1993, 1994) en Costa Rica; López Chávez (1993) en México. En Chile, Echeverría y Valencia estudiaron el léxico disponible de más de 2000 estudiantes de 1° y 3° año de la educación media y publicaron *Disponibilidad Léxica en Estudiantes Chilenos* (1999). Echeverría, Vargas, Urzúa y Ferreira (2008) también crearon un índice, de mucha aplicación en los estudios de DL, que permite determinar la frecuencia de aparición de los vocablos.

En la investigación que realizaron Echeverría, Herrera, Moreno y Pradenas (1987) y Echeverría (1991) indagaron la DL en estudiantes de distintos cursos de enseñanza básica y media de Chile, advirtiendo, por ejemplo que las mujeres logran una DL levemente mayor que los hombres.

La tercer línea de desarrollo de la DL (Bartol Hernandez, 2006) consiste en un conjunto de trabajos realizados sobre la disponibilidad léxica en LE. Samper Padilla, Bellón y Samper Hernández (2003) consideran que el pionero en esta línea de investigación es Carcedo Gonzalez quien aplicó la metodología del proyecto panhispánico en el ámbito del español como LE (ELE) pero al mismo tiempo indagó otros aspectos. Carcedo González (2000a) estudió la DL en estudiantes finlandeses de ELE y pudo observar un desarrollo desigual del vocabulario en las distintas áreas temáticas, y también un enriquecimiento gradual de la competencia léxica, Carcedo Gonzalez (2000b) notó también que el léxico disponible, tanto de nativos como de finlandeses, mostraba anglicismos y americanismos, lo que lo llevó a advertir, como Samper Padilla, Hernández Cabrera y Bellón (2003), la importancia de la variable *otras lenguas románicas*, y la poca incidencia de la variable *sexo y lengua materna* en la DL.

Samper Hernández (2002) se ha dedicado también a estudiar la DL estudiantes extranjeros en contexto de inmersión en Salamanca, comprobando la relevancia de los factores *lengua materna y grado de dominio* a nivel cuantitativo.

Carcedo Gonzalez (1999) realiza un estudio sobre la incidencia de la variable cultura, para lo que compara la DL de un grupo de finlandeses estudiantes de ELE con la de nativos oriundos de Madrid. El estudio concluye que las palabras disponibles en determinados centros de interés se relacionan con la cultura en la que están inmersos los sujetos informantes, por ejemplo en el caso de los españoles en el centro de interés campo se presentan vocablos como *chalet, piscina*, entidades ajenas al campo finlandés y por ende, ausentes en el léxico disponible del centro de interés *campo* en informantes finlandeses.

En la Argentina se pueden citar los estudios de Benitez Rosende y Wingeyer (2012) sobre DL y cultura en el noreste argentino en aprendientes de ELE.

Benitez Perez (1994) analiza el léxico a aprender en 7 manuales de ELE y determina la inadecuación de la selección del léxico presentada en estos manuales y a partir de esto, sugiere la utilidad de tomar la DL como base científica para la selección del léxico para LE.

En la misma línea, los estudios de Garcia Marcos y Mateo Garcia (1999) advierten la riqueza de los aportes que los estudios de DL en hablantes nativos podrían hacer a la enseñanza del léxico de LE.

Los estudios de Germany y Cartes (2000) en Chile, sobre DL en inglés como LE, tomaron como variable tipo de centro educativo (bilingüe, privado o público) y con las metodologías asociadas a cada uno de éstos: comunicativa, funcional o gramatical¹⁵. Los resultados de esa investigación parecieran indicar que la DL es mayor en los dos primeros tipos de instituciones educativas.

Cuba Vega y Miranda Cuba (2004) destacan la utilidad de las investigaciones sobre DL para la planificación de estrategias didácticas que apunten a un mejor aprendizaje del léxico, pero al mismo tiempo señalan que los instrumentos léxico - estadísticos empleados en ellos, resultan, en la mayoría de los casos, sumamente complejos para ser empleados como medios para el trabajo sistemático del maestro y el profesor.

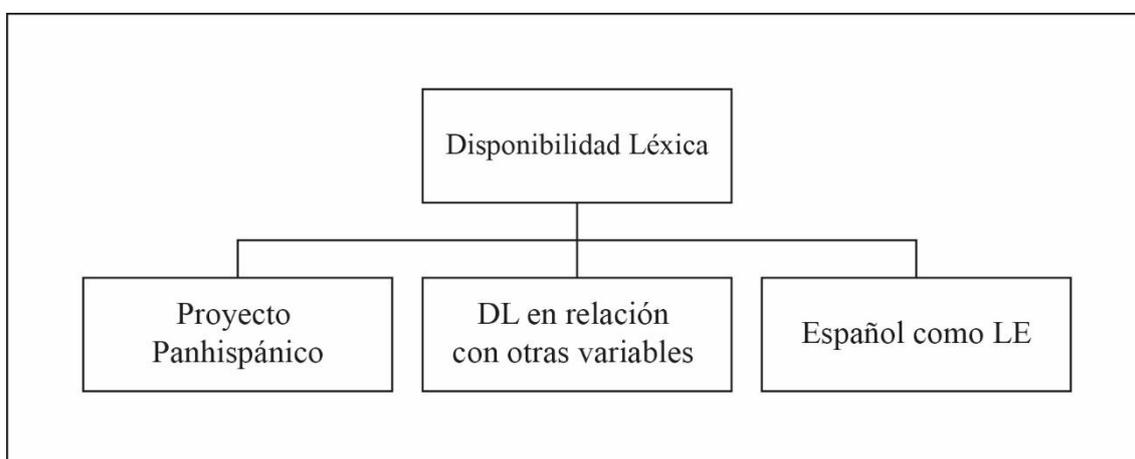


Figura II.19: Líneas de investigación en DL (basado en Bartol Hernandez, 2006).

¹⁵ Las metodologías se mencionan en el orden correlativo en que se nombran los centros educativos.

II.5.4. Encuadre de esta investigación en los estudios de DL.

A partir de los estudios sobre DL, descritos en esta sección, es fácil advertir que la DL está estrechamente vinculada con varias disciplinas: con la sociolingüística porque facilita la caracterización del habla de una comunidad; con la etnolingüística ya que posibilita la descripción de las peculiaridades culturales de una comunidad; con la psicolingüística en tanto y en cuanto permite vislumbrar los mecanismos cognitivos involucrados en la DL; con la dialectología al delinear variedades diatópicas; con la didáctica de las lenguas puesto que ofrece información esencial para el diseño curricular que permitan el desarrollo de la competencia léxica.

En este último campo, la información provista por los estudios de DL no debe reducirse a la visión cuantitativa de qué repertorio léxico conformará el léxico fundamental a enseñarse sino, tal como lo señala (Carcedo Gonzalez, 2000b), se deben incluir los análisis cualitativos de los mismos ya que esto permitirá considerar aspectos culturales involucrados en la enseñanza del léxico. Este autor, firmemente convencido del apreciable aporte de los estudios de DL, señala que las pruebas de DL “constituyen un valiosísimo instrumento al servicio de la enseñanza del léxico” (Carcedo Gonzalez, 1999, pp. 81-82).

Es en esta tercera línea de trabajo y en estrecha relación con la Didáctica de las Lenguas Extranjeras que este trabajo se centrará.

II.5.5. Algunas limitaciones de los estudios de DL.

A los efectos del presente estudio que pretende indagar el léxico disponible al finalizar una unidad didáctica, se presentan en esta sección dos tipos de limitaciones de los estudios de DL: el modo y el tipo de prueba de la recolección de datos.

Hernández (2006) define al vocabulario disponible como el conjunto de vocablos que pertenece al vocabulario activo de un hablante y que puede ser instanciado en una situación comunicativa cotidiana. Esta sociolingüista también señala la inadecuación de las pruebas con las que se obtiene el léxico disponible ya que no evocan estos términos en contextos de situaciones comunicativas. En el aula de LE se advierte cotidianamente que los alumnos, a pesar de conocer muchas palabras, no las aplican en situaciones comunicativas en las que esos vocablos deben entrar en juego. Las pruebas de DL evocan vocabulario en condiciones de situaciones experimentales, muy distantes a la situación de comunicación concreta. Para ilustrar esto cabe preguntarse: ¿en cuántas situaciones del mundo real un sujeto produce una lista en la que enumera vocablos pertenecientes a una misma categoría?

A fin de superar esta limitación, Carcedo González (1998) señala la necesidad de disponer de pruebas que midan la DL en situaciones en las que el sujeto no se encuentra evaluado explícitamente.

Las pruebas de DL son implementadas de forma escrita y en esto radica una segunda limitación. Sin lugar a dudas, esta modalidad aporta una gran ventaja desde un punto de vista práctico puesto que como señalan Samper Padilla, Bellón y Samper Hernández (2003) la recolección de datos en forma escrita permite capturar grandes volúmenes de información en poco tiempo (en contraposición con la modalidad oral que requiere de una recolección individual lo que insume mayor tiempo).

Sin embargo, Hernandez Muñoz (2006) advierte que la implementación de encuestas por escrito desconoce las peculiaridades del código escrito relacionadas con el proceso de escribir que seguramente condicionan los resultados, por ejemplo, la evocación de vocablos en forma oral es mucho más rápida que en el modo escrito, ya que en esta modalidad se implican cuestiones motoras que requieren más tiempo que la articulación de sonidos.

En la sección que sigue a continuación se abordan las características del código escrito, del proceso de la composición escrita en LE contextos educacionales.

II.6. La composición escrita

II.6.1. Qué es escribir: diferentes perspectivas.

Responder a la pregunta ‘¿qué es escribir?’, “requiere considerar tanto las características propias del acto de escritura, como los diversos factores de índole cognitivo e histórico-social que intervienen en él como las respuestas que desde distintas perspectivas teóricas se dieron a este interrogante” (Narvaja de Armoux, Di Stefano y Pereira, 2010, p. 135). Para esclarecer esta temática se abordarán entonces las dimensiones que esta lingüista propone.

Para comenzar, resulta oportuno citar a Emilia Ferrerio quien señala que “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos” (2000, p.1). Así pues, durante mucho tiempo, se consideró a la alfabetización como el dominio de la lengua escrita. En las primeras sociedades en las que la escritura era parte del acervo cultural, ya se diferenciaban dos momentos en el proceso de escribir y dos tipos de actores diferentes los implementaban. Por un lado los escribas, quienes escribían, lo que en ese tiempo implicaba grabar o dibujar mensajes y por otro, quienes ideaban esos mensajes (Ferreiro, 2000). En la Edad Media, la alfabetización estaba circunscripta a unos

pocos, por ejemplo, sólo algunos monjes sabían leer y escribir en latín y por ende la interpretación de textos sagrados les estaba reservada a ese grupo de gente (Harmer, 2007). En esa época, estar alfabetizado consistía en saber leer y escribir. Con el tiempo, al estudiarse lenguas que no presentaban una versión escrita, se comenzó a considerar que ser alfabetizado no implicaba necesariamente el manejo del código escrito. En la actualidad, se advierte que la alfabetización implica el manejo de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Esto demuestra, no sólo que el concepto de alfabetización ha cambiado a través del tiempo, sino que, éste depende de los contextos socio-históricos (Harmer, 2007).

En este sentido, Ferreiro reconoce (2011) que estamos ante una revolución en las prácticas de lectura y escritura y prefiere “hablar de alfabetización, a secas. La que corresponde a nuestro espacio y tiempo” (p. 438). Esto implica para esta afamada especialista “lectores y productores de la lengua escrita inteligentes, alertas, críticos” (2011, p. 438).

Con respecto a las diversas perspectivas desde donde se analiza el proceso de escribir, Grabe y Kaplan (1996) reconocen varias tendencias (*Figura. II.20*). En primer lugar, mencionan las investigaciones referidas a la alfabetización en la lectoescritura de la lengua materna. En este ámbito, a partir del desarrollo del cognitivismo, se despliegan líneas de trabajo que van más allá de la mera dimensión lingüística y que también se centran en los aspectos socioculturales y funcionales de la lectoescritura. En nuestro país son muy destacadas las investigaciones de Emilia Ferreiro (Ferreiro y Teberosky, 1979) quien basándose en la teoría de Piaget desarrolló un modelo denominado *psicogénesis de la escritura*, que daría pie a numerosas investigaciones y aplicaciones (Kaufman, 1988, 1998, 2007; Kaufman y Rodríguez, 1993; Ferreiro, 1986; Teberosky y Tolchinsky, 1995; Tolchinsky, 1993). En Estados Unidos algunos de los referentes más importantes en el campo de la alfabetización en L1 son Kenneth Goodman y Yetta Goodman, quienes inician un movimiento que ellos mismos denominan ‘holístico’¹⁶ puesto que aborda el lenguaje como un todo, sin dividirlo en fragmentos o estructuras, como proponían los métodos basados en la gramática estructuralista, y proponen que el lenguaje tenga un rol funcional en la escuela, es decir que el niño lo emplee con un propósito determinado (Goodman, 2008).

¹⁶ Este enfoque tuvo gran incidencia en el campo de la enseñanza de LE.

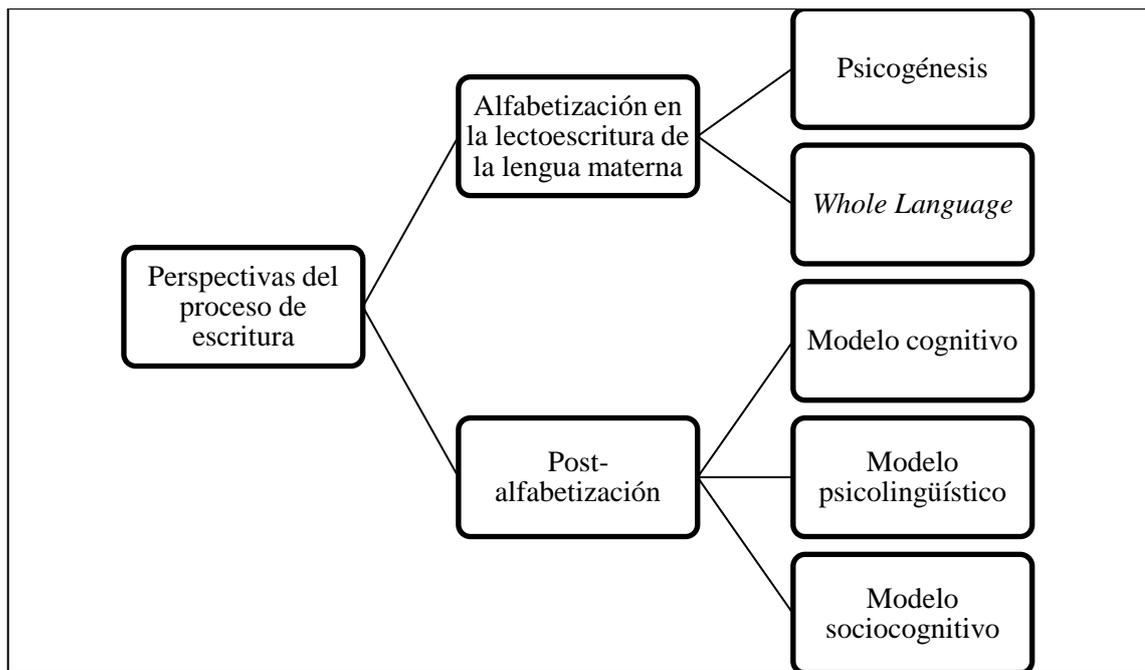


Figura II.20: Perspectivas del proceso de escritura (basado en Grabe y Kaplan, 1996).

Ferreiro y Teberosky (1979) pudieron constatar, a partir de sus investigaciones, que los niños atraviesan por diversos momentos durante el proceso de alfabetización. En un primer nivel, el sujeto comienza a diferenciar un dibujo de la escritura, luego, el niño advierte que hay una cadena escrita y ensaya interpretaciones sobre éstas. Más adelante, el niño atribuye representaciones fonológicas a la escritura, en este nivel se presentan tres etapas en los niños hispanoparlantes: *silábica*, *silábica-alfabética* y *alfabética*. En la primera, comienzan a asignar letras a las sílabas, por ejemplo, a una sílaba se le atribuye una grafía, que puede o no corresponder a la sílaba, en la segunda, los sujetos comienzan a asignar letras a las sílabas o a los fonemas, y en la última etapa asignan letras a los sonidos, aunque en esta tarea la ortografía todavía representa un problema a resolver (Figura II.21).

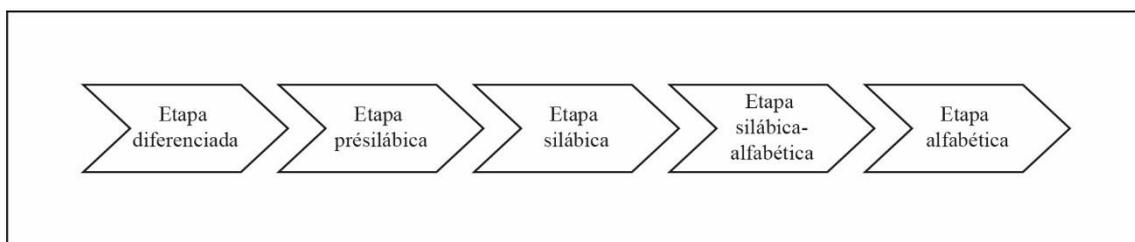


Figura II.21: Etapas en el proceso de alfabetización según Ferreiro y Teberosky (1979).

Los modelos que se describirán seguidamente asumen, que el sujeto que escribe ya está alfabetizado. Grabe y Kaplan (1996) mencionan tres corrientes que abordan la escritura como proceso de composición en la L1, desde perspectivas distintas: a) cognitiva (Flower y Hayes, 1980, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes, 1996), b) psicolingüística (Van Dijk y Kintsch, 1983; Halliday y Hasan, 1989; Hoey 1991) y c) sociocognitiva (Camps 1995, Camps y Castelló, 1996, Castelló, 2002).

Las investigaciones sobre los procesos cognitivos implicados en la composición escrita, surgen en los Estados Unidos a finales de los 70, en el marco de la psicología cognitiva descrita en el capítulo I, y se despliegan en la década de los 80. Los primeros trabajos en esta corriente, son los que presentan un modelo de la escritura como proceso de Flowers y Hayes (1980, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987), los que tienen en común el intento de describir las operaciones mentales que se desarrollan en el proceso de composición escrita y que no siempre se manifiestan en las conductas exteriores de producción textual ni en el mismo texto. Estos estudios caracterizan los procesos seguidos por adultos expertos, para luego analizar la conducta del no experto o del aprendiz y llegar a detectar cuáles son las necesidades de aprendizaje del escritor inexperto. Las conclusiones más frecuentes se relacionan con la insuficiencia de los subprocesos de planificación y de revisión de los no expertos. Posteriormente, Hayes (1996), basándose en investigaciones, reformula el modelo y postula la influencia de factores motivacionales y contextuales en los procesos de escritura. Estas teorías corren el foco de la enseñanza del producto al proceso de escritura centrando el interés de la investigación en lo que Camps (2003), denomina *procesos redaccionales*.

El segundo enfoque que plantean Grabe y Kaplan (1996) surge a partir de teorizaciones como las de van Dijk y Kinstch(1983), quienes, desde una perspectiva psicolingüística,

formulan un modelo general de comprensión y producción, y abren de este modo el camino para modelos estratégico de la producción de textos. En esta visión del acto escriturario, el escritor planifica un texto y lo escribe a partir de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas, activando un modelo de situación que le indica cómo organizar el texto. Otras versiones posteriores Van Dijk, (1985, 1990), incluyen modelos de situaciones comunicativas y un sistema de control general que determina el modelo de situación que debe ser activado. Esta perspectiva trabaja sobre la base de una concepción computacional de la mente.

La tercera línea, denominada *interaccionismo discursivo*, parte de la premisa de que la producción de un texto escrito es un proceso que se realiza en un contexto y que surge de una interacción social. Concebida de este modo, la escritura es una actividad netamente social y cognitiva en la que se imbrica un determinado entramado social y cultural, en el que lector y escritor no comparten simultáneamente el mismo espacio y tiempo (Camps, 1997). Esta autora se basa en los conceptos de Vygotsky para señalar que el acto escriturario se produce de modo descontextualizado y se contextualiza en el momento en que un sujeto instancia la lectura de ese texto, al someter éste a la interrelación entre los signos del lenguaje y al contexto en que se lee. Camps (1997) retoma a Bakhtin (1982) afirmando que el lenguaje escrito es un proceso dialógico, ya que un texto escrito siempre apunta a un lector y también, porque, tanto el escritor como el lector, comparten un código sociocultural que ponen en interjuego. El escritor necesita determinados conocimientos del contexto para producir un texto adecuado. De este modo, lo extralingüístico incide en lo lingüístico (Camps, 2003) y se concibe al contexto como a) una situación en la que se realiza la escritura (situación que de algún modo la condiciona), b) como esfera de la actividad humana y c) como comunidad discursiva (Camps, 2003). Este último sentido se refiere al concepto de género, entendiendo éste como el modo de organizar el discurso dependiendo del ámbito social o comunidad discursiva, en donde ese texto circulará.

En esta perspectiva socio-discursiva, se retoma la concepción de actividad de Leontiev (1978), y de este modo se aprende a escribir escribiendo, por lo que existe la preocupación de que en la escuela se generen diversos contextos que coadyuven en los procesos de escritura. Así, se propone crear situaciones para que la escritura dentro de las instituciones escolares cumpla con propósitos auténticos, ya que como lo plantea Hyland (2004, p. 5) “cuando se

escribe, se escribe algo para lograr algún propósito”, por ello enseñar a escribir en la escuela va más allá de la mera práctica de la lengua.

Cabe destacar que desde esta visión, se concibe la escritura como un proceso de comunicación en el que se compone un texto, es decir que éste no se produce espontáneamente, dejando de lado la idea de que para escribir es necesario intuición e inspiración sino que conlleva un proceso de composición que conjuga procesos cognitivos y lingüísticos, y no consiste en la exteriorización de la subjetividad de un individuo (Marín, 1999), lo que como constituye la función epistémica de la escritura (véase Wells,(1987) más adelante).

II.6.2. Escribir en la L1 en la escuela.

Ciapuscio (2006), señala que el advenimiento de la democracia en la Argentina, permitió una apertura a los nuevos paradigmas lingüísticos que se desarrollaban, principalmente en Europa y Estados Unidos como así también el regreso al país de destacados lingüistas. Estas situaciones dieron un vuelco en los estudios lingüísticos, hasta entonces basados en el paradigma estructuralista, focalizando la atención en los procesos relacionados con el uso de la lengua. Esta adhesión se advirtió también en los modelos didácticos de la lengua que instanciaron en la escuela y que tenían como base el enfoque comunicacional de la lengua (Marin, 1999). El objetivo del aprendizaje de la lengua en las instituciones escolares se convierte así en el mejoramiento de la competencia y el desempeño de los usuarios, lo que implica, entre otras cosas, escribir con determinados propósitos.

A pesar de las intenciones plasmadas en los diseños curriculares, Lerner (2001) señala que hay grandes diferencias entre las prácticas escolares de escritura y lo que se escribe fuera de la escuela: los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son

diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella. Uno de los desafíos a los que se enfrenta la escuela hoy, es la de acercar a sus alumnos a la lengua escrita, desde la lectura y la escritura. En la era de la cultura de la imagen, que superó a la cultura de la letra, esta tarea es esencialmente difícil. El objetivo apunta, como señala Lerner (2001), a lograr que los estudiantes sepan leer y escribir. Este desafío, que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto, consiste en lograr que los escolares lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores, para lo que señala se hace necesario tomar como referencia las prácticas sociales de lectura y escritura (, 2001). La idea entonces es que la escuela capacite a los alumnos para que puedan cumplir tareas de escritura relevantes socialmente.

En ese sentido, Wells (1987) diferencia cuatro niveles (*Figura II.22*) que deben ser dominados en el proceso de escribir: el primero es el nivel *ejecutivo*: es el más básico y se refiere al dominio de la grafía, el segundo, el nivel *funcional* que es el dominio de la lengua escrita para cumplir funciones de comunicación interpersonal, por ejemplo, leer instrucciones, leer el periódico. Este nivel implica conocer el contexto y los diferentes tipos de textos. El tercer nivel, *instrumental*, involucra que el sujeto emplee la lengua escrita como un instrumento que le permita el logro de un objetivo: registrar, resolver. El último se refiere al nivel *epistémico*: la expresión de los sentimientos y la propia creatividad.

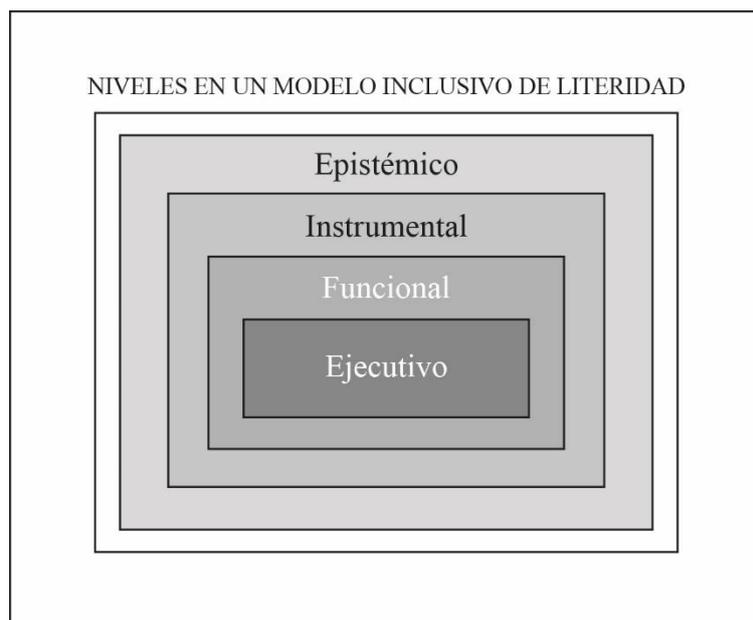


Figura II. 22: Niveles en el proceso de escribir (Casany, 2009, p. 48)

Desde la perspectiva del interaccionismo discursivo, Camps (1997) advierte que “la actividad de escribir es de una gran complejidad. Por esto no es posible que de su análisis se desprendan directamente modelos que, a modo de recetas, nos digan cómo hay que llevar a cabo su enseñanza” (p. 30). En lugar de esto, Camps (1997) bosqueja algunas recomendaciones para las situaciones de enseñanza-aprendizaje que tienen como objetivo el desarrollo de la escritura. En primer lugar, el planteo de tareas de escritura, ya que como ya se señaló, la lengua escrita se aprende aplicándola en interacciones sociales y, puesto que éstas son heterogéneas, dan lugar a diversidad de géneros, por lo cual se debe brindar a los estudiantes la oportunidad de interactuar con esa diversidad. Por otra parte, Camps (1997) sugiere que las consignas para el desarrollo de producciones escritas presenten características discursivas adecuadas a los contextos en los que circulan, y también que los aprendientes, al realizar sus procesos de escritura, deban atender no sólo a los procesos de planificación y revisión de la escritura, sino también a los aspectos lingüísticos y discursivos, realizando procesos metacognitivos sobre los propios actos escriturarios.

II.6.3. Escribir en la LE

La escritura en las clases de LE puede tener dos funciones diferenciadas según Harmer (2007): *escribir para escribir*, es decir como una habilidad comunicativa en sí misma, pero también se puede *escribir para aprender*, es decir que la composición puede ayudar en el desarrollo de los diversos subcomponentes de la competencia lingüística.

Si bien esta última función es la que ha primado en las clases de LE (Cushing Weigle, 2014), en la actualidad la escritura debe ser parte integral de cualquier curso de LE que tenga como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa (Olshtain, 2014) ya que este modo de expresión es necesario en contextos reales de comunicación en la L2. Olshtain

(2014), plantea que el considerar la escritura como un acto de comunicación presupone una interacción, a partir de un texto, entre quién escribe y quién lee e insiste en que estos aspectos deben atenderse desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2. Así pues, es necesario preparar a los alumnos desde el comienzo para este tipo de prácticas discursivas puesto que “estos primeros pasos son un prerrequisito crítico para el posterior desarrollo de la escritura para la comunicación” (p. 208).

El desarrollo de esta habilidad debe hacerse desde el nivel de competencia de cada estudiante (Olshtain, 2014) y a partir de ahí apuntar al desarrollo de la comunicación. Todo esto presupone en cada sujeto una habilidad instrumental-el nivel de alfabetización propuesto por Ferreiro (1979)- sin la cual la comunicación no puede tener lugar. Esto también lo advierte Harmer (2007), cuando plantea la necesidad de dominar la caligrafía, ortografía, diseño¹⁷ y puntuación para poder escribir en una LE. Estos aspectos aparecen contemplados en el MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). En este documento, se presenta la competencia lingüística en la que se incluye la competencia ortográfica y ortoépica. La primera consiste en “el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 114), lo que involucra, entre otros aspectos, “la correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 115). Inversamente la competencia ortoépica consiste en poder articular la pronunciación correcta a partir de la forma escrita, lo que presupone el manejo de las convenciones ortográficas (Consejo de Europa, 2002).

Algunos factores tienen gran incidencia en los proceso de escritura en L2, por ejemplo la coincidencia del sistema alfabético y de la dirección de la escritura de la L1 y L2, lo que suele facilitar la composición escrita. También influyen otros aspectos inherentes a la L2, como el sistema de puntuación y la ortografía, (es decir la representación gráfica de los vocablos), los que en muchos casos van amarrados a la morfología de la lengua.

A partir de las características de la ortografía de cada lengua, Pujol Llop, (1999) denomina lenguas de *ortografía profunda* a aquellas que presentan distancia entre “la forma

¹⁷*Layout* en inglés

sonora y la forma gráfica de las palabras, por ejemplo, el inglés o del francés” (p.70). El autor señala que el español tiene una *ortografía superficial*, dado que este idioma exhibe un principio de biunivocidad, entre la representación escrita y fonológica de cada vocablo: en la lengua española cada grafema, con algunas excepciones, representa básicamente un fonema. La brecha o alejamiento entre estas dos formas, determina la complejidad ortográfica de la lengua. Pujol Llop, (1999) señala que los errores grafemáticos están en directa relación con la complejidad ortográfica de la información lingüística que hay que procesar, de tal forma que cuanto más compleja sea esta, más posibilidades habrá de que aparezca el error.

Cuetos (1991), ha desarrollado un modelo que explica cómo se procesa la ortografía. Este enfoque (*Figura II.23*) presenta dos vías de procesamiento de las unidades gráficas: la ruta fonológica y la léxica. Los errores que aparecen en un texto escrito suelen ser atribuibles a la ruta que el escritor seleccionó.

Pujol Llop (1999) retoma la propuesta de Cuetos (1991) y advierte que, la activación de la ruta, al momento de representar gráficamente una palabra, depende de cada sujeto: por ejemplo en el caso de palabras poco familiares o sujetos con poca práctica en la escritura se activa más frecuentemente la ruta fonológica, produciéndose así, lo que se denomina *cacografía*.

La ruta *léxica*, conecta directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Esta ruta solo se puede aplicar cuando existe una representación gráfica en el léxico.

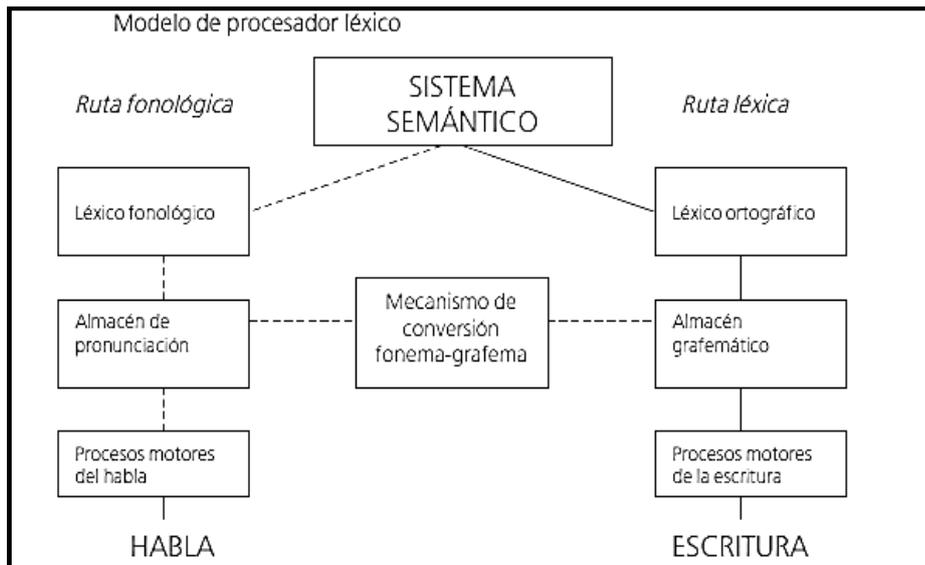


Figura II.23: Modelo de procesador ortográfico (Cuetos, 1991)

Si se parte de la ruta fonológica, la unidad conceptual es activada en el sistema semántico, lo que impulsa la forma fonológica correspondiente, que se encuentra en el almacén del léxico fonológico. El elemento así seleccionado, se mantiene en una memoria de corto plazo (almacén de pronunciación) y a partir de ese momento esa forma fonológica se convierte en sonidos o en grafemas (por medio del mecanismo de conversión de fonema a grafema). Luego pasa al almacén grafemático, memoria a corto plazo en la que se mantiene temporalmente la forma gráfica de la palabra seleccionada, mientras se activan los procesos motores que llevarán a concretar en forma escrita la palabra. Esta ruta se aplica cuando no se conoce la palabra, por ejemplo, los sujetos hispanohablantes tienden a emplear la ruta fonológica, dada la ortografía superficial del español. Al aplicar este procedimiento en el aprendizaje de inglés, los hispanohablantes cometen errores grafemáticos. Esto se agrava ya que el sistema fonológico de la L1 es muy diferente.

Aun cuando algunos errores de ortografía no impiden la comprensión del mensaje escrito, en muchos casos éstos pueden volver el mensaje inteligible. Lo mismo ocurre con la puntuación, que responde a convenciones de cada lengua y que en muchos casos no coincide con las normas de la L1.

Al momento de implementar tareas que apunten al desarrollo de la composición escrita en la lengua meta, es necesario considerar el nivel de alfabetización del aprendiente y el posible desarrollo final de ésta, las prácticas de escritura en la L1, la distancia social percibida, entre otras. En cuanto al proceso de composición escrita en el caso de niños aprendientes de una LE, Olshtain (2014) sugiere la siguiente secuencia de aprendizaje: reconocimiento de letras, discriminación de letras, correspondencia entre letras y sonido, reconocimiento de palabras y reglas básicas de ortografía, aspectos que hacen a la mecánica del escribir. Cumplida esta etapa, se expanden las reglas de ortografía, se focaliza en puntuación y se comienza a trabajar en la comprensión y producción de oraciones y párrafos cortos. En esta segunda etapa, en el inicio de la producción de textos es necesario incorporar algún tipo de estrategia que permita el desarrollo del discurso y de la morfología, con acento en un propósito comunicativo.

Grabe y Kaplan (1998) ofrecen cinco principios para fomentar la escritura en aprendientes en niveles elementales:

- Preparar a los estudiantes para escribir
- Asistir y guiar la escritura: en esta etapa se mencionan varias tareas para desarrollar el léxico en la L2 y aplicarlo en el proceso de escritura.
- Escribir para diversos propósitos
- Extender el curriculum de escritura más allá de la clase de LE
- Adaptar temas para el curriculum de los aprendientes en niveles elementales.

La escritura en el aula de LE puede cubrir un rango muy variado de tareas: desde llenar un formulario hasta escribir cuentos o poemas. En este sentido se hace necesario definir qué tipo de escritura se espera de los estudiantes, y se debe apuntar a aquella que sea socialmente relevante. Las actividades deben incluir algunas especificaciones como descripción de la tarea, del contenido, de la audiencia, pistas lingüísticas y pistas sobre el formato, formato y lingüísticos, ortografía y puntuación (Olshtain, 2014).

Si se aborda la escritura de textos por géneros, estos detentan una estructura discursiva que les es típica y que el aprendiente habrá de dominar.

Desde la DLE, Harmer (2007) plantea distintos acercamientos en el aula a la escritura:

- Escribir como proceso y producto
- Escribir por géneros
- Escribir creativamente
- Escribir como una actividad cooperativa
- Escribir para aprender y escribir por escribir

Los usos de la lengua escrita, pues, están insertos en el entramado comunicativo humano, escribir es también una actividad comunicativa. La imagen de un escritor solo ante el papel o la pantalla del ordenador sugiere una actividad independiente de cualquier receptor, puesto que los posibles interlocutores no pueden contribuir con su respuesta material directamente a la producción del discurso. Sin embargo, el texto que produce el escritor tendrá lectores; y ambos, escritor y lectores, comparten un sistema cultural y social dentro del cual la comunicación escrita tiene unas funciones, conocidas y compartidas por unos y otros. El conocimiento de los destinatarios, de los contextos de uso de la lengua escrita en un entorno sociocultural dado, de los conocimientos y presuposiciones que se comparten, de las necesidades de información de determinados lectores, etc. son fundamentales para el éxito de la comunicación escrita.

Los aspectos descritos tienen una importante repercusión en la enseñanza de la composición escrita, la que ya no se concibe como un aprendizaje único que se transfiere a cualquier situación de escritura, sino que se considera como el conocimiento de los usos adecuados a cada situación, que cada aprendiente habrá de conocer de forma específica. El lenguaje literario escrito no es el único modelo posible, como tampoco lo es únicamente el lenguaje académico. Cada uno de los usos requiere del escritor conocimientos específicos para escribir un texto adecuado a su función social y comunicativa, a su contexto.

II.6.4. La riqueza léxica en la composición escrita.

Al momento de evaluar la competencia en la LE, de la cual la producción escrita es parte, existen numerosos parámetros (véase Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). El vocabulario se mide en función de tres aspectos: alcance, control y riqueza del mismo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). El primero aspecto se refiere a los temas, el segundo a los usos que hace el sujeto de ese vocabulario (comprensión, producción de esos vocablos, etc). El último aspecto, la riqueza léxica, se aplica en el campo de la DLE como un instrumento para evaluar la producción oral o escrita de los aprendientes.

Desde esta perspectiva, Laufer y Nation, (1995) definen la riqueza léxica como “variedad y tamaño del vocabulario usado” (p. 307), y como López Morales señala “la amplitud y variedad del vocabulario está muy apoyado en la disponibilidad léxica del hablante” (2000, p. 15). Pero la fórmula descrita en la sección II.5.2, resulta inadecuada o problemática en muchas ocasiones para medir la riqueza léxica de los aprendientes de LE (Vermeer, 2000). Por ejemplo, textos de gran cantidad de palabras, suelen arrojar índices bajos de riqueza léxica, por otra parte, dado que la longitud de los textos varía de estudiante en estudiante, este índice no permite una comparación válida de la riqueza léxica entre los sujetos.

López Morales (2010) advierte que en la calidad de la escritura influyen, no solamente la riqueza léxica, sino también otros factores (madurez sintáctica, esquemas de cohesión, coherencia discursiva). En concordancia con esto, Read (2000) sugiere tomar en consideración diversidad léxica, sofisticación léxica, densidad léxica y, eventualmente, número de errores.

II. 7. La producción escrita en la clase de LE desde la perspectiva de la DLE

II.7.1. Transposición didáctica, configuraciones didácticas y secuencias didácticas.

El abordaje del objeto de estudio de esta investigación, se realiza desde el escenario en el que la CLéx se desarrolla, el aula de LE, la que se caracteriza como un contexto exolingüe formal, en una institución educativa de nivel primario. En este tipo de contexto, ya sea que se explique la DL desde cualquiera de los dos enfoques cognitivos de ASL (conexionismo o enfoques computacionales), el input sobre el que se inicia el proceso de construcción de este tipo de conocimiento es necesariamente provisto por la propia situación educativa y fundamentalmente por el docente a cargo del aula. En manos del profesor queda, no sólo la provisión de input, sino también la generación de situaciones que promuevan la apropiación de la lengua inglesa. Es el docente quien, como lo plantea Chevallard (1997), transforma el conocimiento sabio, que en el caso de esta investigación, es la lengua inglesa como instrumento para la comunicación, para que éste sea pasible de ser aprendido por el sujeto destinatario de las prácticas pedagógicas. En este proceso, denominado *transposición didáctica*, el docente modifica el objeto a enseñar, lo reorganiza para que sus estudiantes logren una mejor comprensión. En el caso de ILE, es necesario que el docente modifique el nivel de dificultad que entraña la lengua auténtica, (esto es tal cual se la emplea en situaciones comunicativas reales), por ejemplo, la lengua oral presenta una velocidad que la hace muy difícil de entender para los aprendientes, por lo que se hace necesario proveer un input que sea comprensible (Krashen, 1981) para los alumnos.

En el aula, cada docente implementa estrategias diversas, denominadas *configuraciones didácticas* (Litwin, 2008), con el propósito de favorecer los procesos de construcción del conocimiento de los aprendientes. Según Litwin, las configuraciones didácticas son:

los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas

metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. (2008, pp. 13-4).

A partir de esto, se puede señalar, que las configuraciones didácticas plasman la experticia del docente, puesto que “en ellas se articulan dos dimensiones: dominio de la materia y el modo de enseñarla” (Litwin, 2008, p.98). En estas construcciones idiosincrásicas se imbrican diversas dimensiones que, en el caso del profesor de LE, se articulan fundamentalmente con su propia concepción de lengua y de aprendizaje, y su historia personal.

Las nuevas tendencias en el campo de la DLE abordan la enseñanza de ILE desde una visión que Vez (2010) claramente describe con la metáfora de una doble hélice: en un extremo de la hélice, se ubica la lengua como conocimiento, sin compartimentarla, haciendo clara referencia a la visión de la lengua como un todo que emerge de la sinergia de los diversos aspectos lingüísticos que la conforman y, del otro extremo de la hélice, la lengua como uso social y práctica intercultural.

Aun cuando la tendencia actual favorece enfoques constructivistas del aprendizaje de una lengua extranjera, en los que el aprendiente es el protagonista del proceso, todavía se advierten, en las aulas, visiones del aprendizaje de una LE como una mera repetición de elementos léxicos y patrones gramaticales. En el mismo sentido, los modelos actuales de enseñanza conciben al docente como mediador de los aprendizajes, lo que en la situación de la enseñanza de LE, presupone generar situaciones que propicien un enfoque inductivo y de descubrimiento, en el que cada aprendiente, protagonista de sus propio proceso de adquisición de ILE, aborde la tarea de modo individual o grupal. En este ámbito, la concepción tradicional de un docente que da explicaciones gramaticales y entiende al alumno como un recipiente a ser llenado con conocimiento, ya no es válida.

Sin embargo, no siempre las visiones actualizadas de lengua y aprendizaje se advierten cuando el docente realiza la transposición didáctica e implementa configuraciones didácticas. Como ya se señaló, éstas se encuentran fuertemente influenciadas, sin que el docente sea

totalmente consciente, por las propias matrices de aprendizaje. En este respecto, se debe señalar que el conocimiento que un docente tiene sobre la materia no se adquiere únicamente en los trayectos de formación del profesorado (Grossman, Wilson y Schulman, 2005), sino que se extiende también a los modos de aprender que caracterizaron sus trayectorias escolares y universitarias, a las que, muchas veces, el dispositivo formador no alcanza a modificarlas. Puntualmente, en lo que concierne a un profesor de inglés, el desarrollo de su propia competencia en ILE seguramente comenzó antes del inicio de sus estudios universitarios, ya sea en ámbitos escolares o en institutos privados. El modo en que ese conocimiento fue adquirido, en esos recorridos anteriores al de la formación del profesor, tiene definitivamente un impacto en los modos de enseñar de los futuros docentes que no se debe subestimar (Litwin 2008). Aun cuando el profesor no sea consciente de su propia visión de lengua, esta “tendrá una influencia directa en sus decisiones curriculares” (Grossman et al. 2005, p. 14).

Cuando un docente despliega una configuración didáctica en el aula, pone en marcha secuencias didácticas. Diaz Bárriga (2013) señala que si bien este no es un concepto nuevo, ya que data de la propuesta de Taba en 1974, existen nuevos desarrollos didácticos que implican centrar estas secuencias en el aprendizaje y concebirlas como un ordenamiento de acciones a realizar tendientes a promover la construcción del aprendizaje de los alumnos. Estas secuencias didácticas estarán orientadas por la perspectiva didáctica del docente, la que siempre responde a un determinado modelo de ASL. De esto se desprende que muchos de los modelos de ASL descriptos en el capítulo I encuentran su correlato en el aula.

La clásica secuencia de *apertura, desarrollo y cierre*, válida para la enseñanza de múltiples disciplinas escolares, tiene su versión en el campo de la DLE como el modelo de las *Tres P: presentación, práctica y producción* (Richards y Bohlke, 2011). Estos autores advierten que aún para los enfoques nuevos desarrollados para la enseñanza de ILE, por ejemplo el aprendizaje basado en tareas, o para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, este modelo tiene aplicación (2011). El modelo de las *Tres P* se originó en el seno del enfoque audiovisual en el que se planteaba la repetición, en la forma de drills, como base de la práctica. La irrupción del cognitivismo, modificó las bases teóricas de esta secuencia: la práctica se convirtió en una práctica con sentido, la producción en la transferencia a nuevos contextos. Así el modelo sufrió variaciones y nuevas denominaciones, por ejemplo, Scrivener

(1994) propone *involucrar-estudiar-activar*”, Harmer, (2007) plantea la secuencia didáctica como: *autenticidad-uso restringido-explicación* (Tabla 2.13).

Woodward (2009) presenta un modelo, de corte computacional, un poco más detallado de esta secuencia clásica en la enseñanza de LE (Tabla 2.13), el que consta de las siguientes fases: 1) *exposición*, 2) *darse cuenta*, 3) *aprendizaje*, 4) *uso y refinamiento* (Tabla 2.13).

Tabla 2.13: Modelos de secuencias didácticas

Secuencia didáctica clásica	Modelo de las 3 P		Modelo de Woodward (2009)	
1. Apertura	1. Presentación		1. Exposición	
2. Desarrollo	2. Práctica	Producción controlada	2. Darse cuenta	Producción controlada
3. Cierre	3. Producción	Producción libre	3. Aprendizaje	
			4. Uso y Refinamiento	Producción libre

En el modelo de Woodward (2009), durante la etapa de exposición, a partir del conocimiento previo de los estudiantes, el docente organiza situaciones de aprendizaje en las que el aprendiente confronta la lengua en contextos auténticos de comunicación, en formatos muy variados, los que consisten en la mayoría de los casos, en textos (orales o escritos), simplificados para aprendientes de LE.

En el siguiente estadio, darse cuenta, el aprendiente comienza a advertir los elementos que están presentes en estos textos. Esto implica notar la forma, es decir su grafía (como se ven), el significado y el sonido de esos elementos, como así también cómo se presentan en contextos de uso reales. En esta etapa, se alienta que el alumno descubra por sí mismo cada aspecto descrito, lo que constituye una herramienta *poderosa* para el aprendizaje (Woodward, 2009). En esta etapa, las explicaciones simples por parte del docente pueden complementar el auto- descubrimiento. Cada uno de los procedimientos mencionados tiende a favorecer los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

El próximo momento de esta secuencia didáctica se denomina aprendizaje y es cuando comienza la práctica de la lengua recientemente presentada e identificada. Es en esta fase cuando la nueva información comienza a ser archivada mentalmente. En esta etapa tiene lugar lo que se denomina *producción controlada*.

A continuación se inicia la etapa denominada uso que consiste en la práctica de los nuevos elementos lingüísticos: esta práctica comienza de forma estructurada y sencilla y gradualmente se torna más libre y más cercana a las situaciones de comunicación en la vida real, en las que los aprendientes aplican en nuevos y variados contextos sus nuevos conocimientos lingüísticos de forma autónoma. En este momento comienza la producción libre.

En algunos casos se realizan reajustes (refinamiento) y se retoma la etapa de aprendizaje para proceder nuevamente a la de uso. Es necesario señalar que no existen límites marcados entre una etapa y otra por lo que en muchos casos las actividades pueden considerarse instancias de una u otra etapa, por ejemplo algunas actividades de producción podrían ubicarse en la etapa final de aprendizaje o como primeros movimientos en la fase de uso (*Figura II.24*).

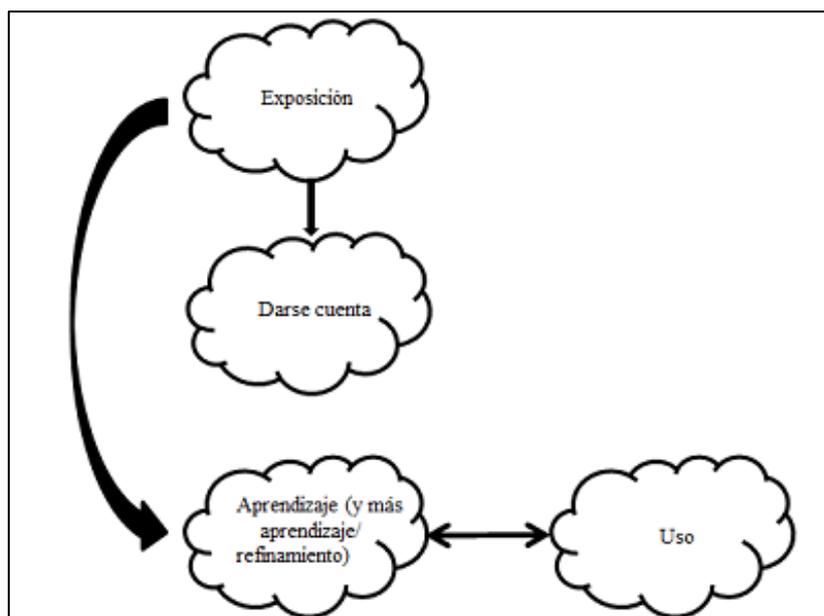


Figura II.24: Secuencia didáctica para la enseñanza de ILE de Woodward (2009, p. 91)

La secuencia didáctica recientemente descrita (*Figura II.24*) se apoya en diversos modelos computacionales de ASL. En primer lugar, la propuesta asume el planteo de Anderson (1983,1985) en cuanto a que el conocimiento declarativo se vuelve procedimental (véase Capítulo I). Claramente la secuencia didáctica de Woodward (2009) se basa también en el modelo de Schmidt (1990, 1994), como se evidencia en la etapa ‘darse cuenta’ (véase Capítulo I). Por otra parte, también se percibe la influencia del modelo de Gass (1997), por ejemplo, cuando se debe retomar la fase de aprendizaje luego de uso, en casos en los que no se advirtió un manejo sólido de la lengua enseñada, es decir que no se produjo *intake*, o éste fue débil (véase Capítulo I).

Este modelo de secuencia didáctica (Woodward, 2009) es el consensuado para aplicar en la institución educativa en la que se recolectaron los datos. Ahora bien, como ya se explicó, cada docente le imprime a esta propuesta su propia impronta en las configuraciones didácticas que implementa en su clase. Esto podría ser considerado como un aspecto de gran incidencia en el aprendizaje de la LE puesto que, de modo inadvertido, la propuesta institucional puede ser instanciada de modo diferente por cada docente, según las configuraciones didácticas que cada uno implemente

II.7.2. Contextos de producción de la LE.

Desde el campo de la DLE existen varias propuestas para la organización de una unidad didáctica, como se presentó en la sección anterior y todas estas incluyen, bajo diferentes denominaciones, dos instancias de producción escrita y oral (véase Tabla 2.14). La primera etapa denominada *producción controlada* está focalizada en la precisión y en la práctica estructurada: en este momento el aprendiente debe recurrir a su conocimiento explícito para producir los conceptos nuevos de un modo breve y conciso, ya que este tipo de conocimiento todavía no ha sido proceduralizado (Ellis, 2014). Con el fin de asistir al alumno en esta tarea, es conveniente que el docente presente tareas sencillas, provistas de pistas o elementos que guíen la producción, tanto oral como escrita, para que los estudiantes completen con una palabra, una frase o una oración. En estos casos se dice que la producción es *controlada*, ya que es totalmente previsible. Este tipo de producción es la que se fomenta en las etapas intermedias de una unidad didáctica para que el alumno maneje los nuevos contenidos declarativos o explícitos y comience a transformarlos en conocimiento procedimental o implícito y en la propuesta de Woodward (2009) corresponde a la etapa de aprendizaje. La tarea planteada en la *Figura II.25* consiste en correlacionar cada imagen con el vocablo que la representa, luego escribir cada vocablo en la columna que corresponda (*I feel / I've got*) según corresponda a su uso¹⁸.

¹⁸ Las actividades ilustradas en las *Figuras II.25* y *II. 26* no implican que fueron implementadas consecutivamente.

1 Number the pictures. Then write.

1 dizzy	2 an earache	3 a headache	4 a cold
5 a sore throat	6 a toothache	7 sick	8 a stomach ache

I feel	I've got

Figura II.25: Ejemplo de una actividad en la etapa inicial de producción controlada (Redpath y Phillips, 2007, p. 24).

La segunda instancia denomina *producción libre*, ‘uso’ en términos de Woodward (2009), consiste en la implementación de actividades en las que el sujeto recurre a su conocimiento implícito y crea una producción fluida. En estos casos la producción lingüística no está totalmente controlada, si bien, en algunas situaciones, ésta es bastante previsible, por ejemplo, en la presente investigación, dada la edad y el nivel de competencia lingüística de los sujetos, es muy fácil predecir el tipo de producción libre. Aun así, en el ejemplo que se ilustra a continuación (Figura II.26), el alumno podría haber respondido *I feel dizzy*.

3 Ask and answer.

What's the matter? I've got a headache.

Oh dear!

Figura II.26: Ejemplo de una actividad en la etapa de producción libre para la habilidad de habla (Redpath y Phillips, 2007, p. 19).

En esta etapa, que coincide con el cierre de la unidad didáctica, se generan tareas que presenten las características planteadas en los modelos socio-discursivos de escritura (Camps,

1997, Ohlstein, 2014), lo que implica, por ejemplo, la inclusión de un propósito, una audiencia, etc., asemejando las situaciones reales de comunicación escrita (Figura II.27).

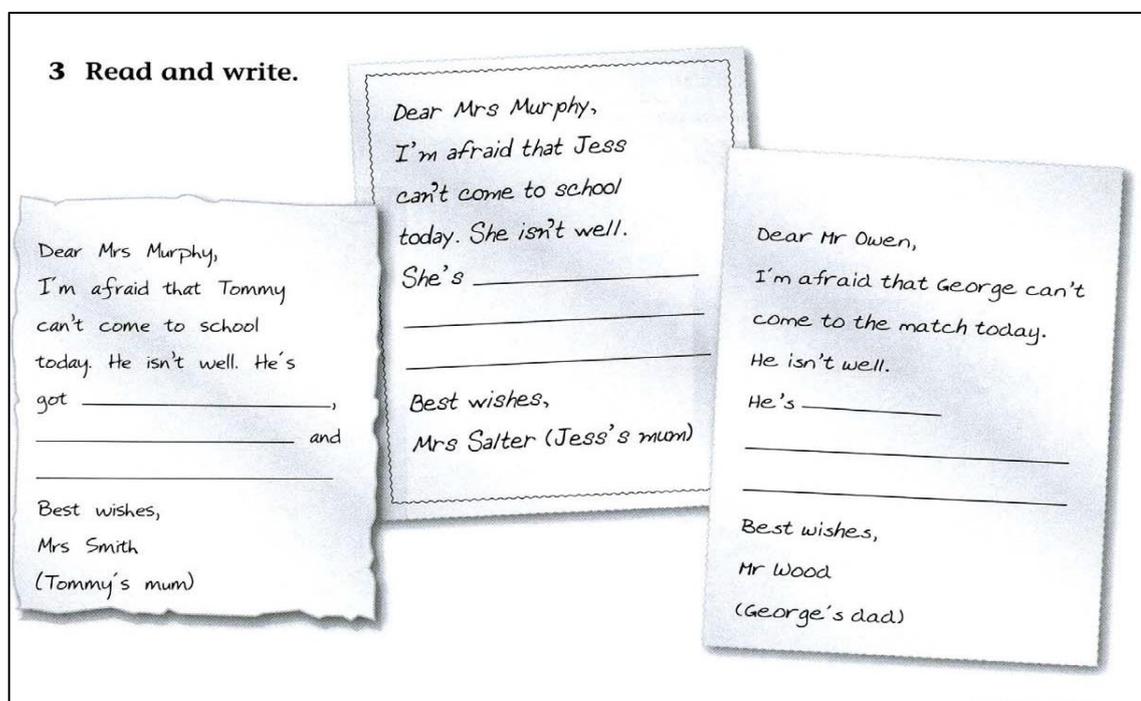


Figura II.27: Ejemplo de una actividad de producción libre para escritura (Redpath y Phillips, 2007, p. 25).

Como ya se advirtió en el apartado anterior, no existe un límite claro entre el fin de la etapa de producción controlada y el inicio de la siguiente la producción libre. La producción en la clase de ILE, se concibe en forma de un continuo en el que en un extremo se ubica lo que Laufer y Nation (1999) denominan *habilidad productiva controlada* y al final del continuo lo que estos autores denominan *habilidad de producción libre*.

A continuación, se procederá a describir la producción del léxico en las situaciones de *producción libre*, que es el tipo de contexto en el que se evoca el léxico en esta investigación.

II.7.3. Contextos de producción libre en la clase de ILE.

Ya se señaló que la habilidad de emplear apropiadamente el vocabulario, como lo aseveran Laufer y Nation (1999) y Meara (2006), voces autorizadas en temáticas concernientes al vocabulario en ASL, no es un fenómeno discreto sino que implica diferentes grados. Por ejemplo, un aprendiente de LE puede proveer correctamente un vocablo en un determinado contexto, pero fallar al emplearlo en la composición escrita, y recurrir a un sinónimo o una circunlocución en su lugar. Esto puede ser evidencia de un conocimiento que está siendo desarrollado. En ese sentido, el modelo de Jiang (2000, 2004) presenta tres etapas de desarrollo del léxico: asociación, mediación e integración, siendo esta última el conocimiento pleno de un vocablo. Jiang (2000; 2004) remarca que el lexicon de un sujeto puede estar integrado por vocablos en diferentes estadios de desarrollo.

Laufer y Nation (1999) sugieren dos fases en la habilidad de producción de términos en LE en el contexto aúlico: *habilidad productiva controlada* y *habilidad de producción libre*. En el primer caso, las actividades giran alrededor de un andamiaje pedagógico, que permite al alumno aprender los términos nuevos, el docente presenta al alumno un contexto estructurado en el que la respuesta lingüística esperable es controlada y altamente previsible. Ejemplo de este tipo de actividades consiste en proveer una palabra cuando es requerida por un contexto estructurado, por ejemplo, completar un blanco con un vocablo correcto y/o producir una oración completa como respuesta a un estímulo anterior. Esta primera fase, es la que se recrea en las pruebas de DL. Es este tipo de contexto el que se emplea en las pruebas de DL pero dista bastante de asemejarse a una verdadera situación de comunicación. En el modelo de Jiang (2000, 2004), esto consistiría en la etapa de asociación y mediación. En la teoría de Marconi (1997, 2012)), la enumeración de palabras es una destreza que corresponde a la competencia inferencial.

El otro estadio, la habilidad de producción libre, es la capacidad de usar vocablos apropiadamente cada vez que una situación comunicativa así lo requiere, sin mayor andamiaje o asistencia de pistas. Estas situaciones se caracterizan por la imprevisibilidad de

los intercambios lingüísticos. El empleo de vocablos en esta etapa se corresponde a la fase de *integración* propuesta por Jiang (2000, 2004).

Laufer et al. (2004) describen una jerarquía en el conocimiento léxico que presupone, al igual que en Jiang (2000, 2004) y Marconi (1997, 2012) la existencia de un sistema conceptual común a ambas lenguas (lexicón semántico de Marconi) pero cada lengua emplea diferentes formas o significantes para expresarlos.

La propuesta de Laufer et al (2004), práctica y clara al momento de operacionalizar en el aula el desarrollo del léxico, se articula alrededor de dos ejes dicotómicos: a) *evocación - reconocimiento* y b) *significado - significante*. Estas distinciones dan lugar a los siguientes tipos de conocimiento del léxico: *reconocimiento pasivo*, *reconocimiento activo*, *evocación pasiva*, *evocación activa*¹⁹ (Tabla 2.14). De este modo estos autores consideran que la evocación del significado ilustra el conocimiento activo y la evocación sólo de la forma, ejemplifica el conocimiento pasivo del término. Por ejemplo, en una situación en la que un sujeto pone en juego su CC (y por ende su CLéx) y emplea apropiadamente un vocablo en L2, se evidencia evocación activa de ese término. Cuando el mismo sujeto, en el curso de la conversación, quiere expresar un significado determinado pero no encuentra el significante o la forma correspondiente a éste, demuestra evocación pasiva: ejemplo de esto es tanto la traducción de L2 a L1 como la comprensión del significado de una palabra en L2.

¹⁹ Los autores, realizaron un estudio de corte experimental, concluyeron que no se advierten mayores entre *reconocimiento pasivo* (a partir de una definición, elegir un palabra) y *activo* (elegir un término que combine con una serie de palabras).

Tabla 2.14: Tipos de conocimiento del vocabulario (basado en Laufer et al., 2004)

	Evocación	Reconocimiento
Activo	Evocación activa Proveer la palabra en la L2 • Turn into water m _____	Reconocimiento activo A partir del significado llegar al significante Traducción de la L1 a la L2 • When sth melts it turns into _____
Pasivo	Evocación pasiva Comprensión del significado de una palabra en L2 Traducción de L2 a L1. • When sth melts it turns into _____	Reconocimiento pasivo Reconocer un término a partir de una lista • Melt: Choose a) Accuse b) Make threats c) Turn into water

Esta jerarquía implica que un nivel de conocimiento presupone el anterior: si se puede evocar la palabra y emplearla apropiadamente, seguramente se reconocerá el significado cuando se encuentre esta palabra en otros contextos. (*Figura II. 28*).

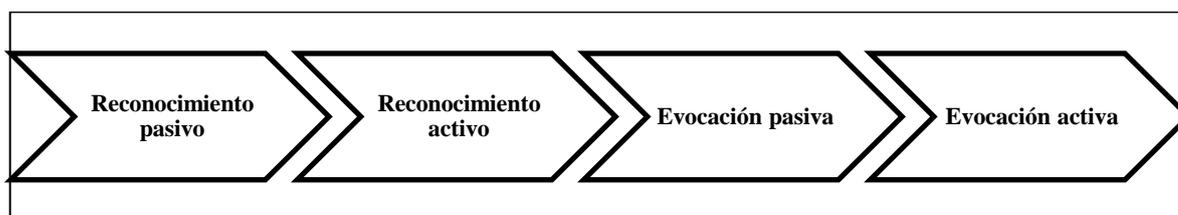


Figura II. 28: Jerarquía de conocimiento léxico según Laufer et al. (2004)

El nivel de evocación activa es el que entra en juego en situaciones de producción libre, en las que en la persecución de un propósito comunicativo, se articulan todos los componentes de la CC.

En la secuencia didáctica de Woodward (2009), ambos tipos de evocación se producen en la etapa denominada uso: la evocación pasiva tiene lugar al inicio de la etapa y coincide

con las pruebas de producción estructurada de esta investigación, mientras que la evocación activa se produce al final de la etapa de uso (Woodward, 2009).

II.8. La edad en el proceso de ASL

Ya que este capítulo se abocó a la descripción del objeto de estudio de esta investigación, se aborda en esta última sección la edad debido a que este factor extralingüístico, inherente a cada sujeto, tiene gran incidencia en los procesos de ASL.

El primer aspecto a describir es lo que se conoce como la Teoría del Periodo Crítico (TPC) propuesta por Penfield y Roberts en 1959 y Lenneberg (1967). La TPC propugna la existencia de una ventana de la oportunidad para aprender lenguas exitosamente, la que se cierra al inicio de la pubertad, coincidiendo con la pérdida de la plasticidad del cerebro y con la consecuente lateralización de éste. Esta propuesta se basaba en el trabajo realizado con pacientes con problemas de afasia, sordera, desórdenes mentales lo que había llevado a concluir a los mencionados investigadores, que la adquisición de la lengua materna se ve muy afectada a partir de la pubertad.

Otra área de investigación que parecía refrendar la TPC es la relacionada con los estudios sobre sujetos hipoacúsicos que aprendieron lenguaje de señas como lengua materna en diferentes momentos en la infancia, con distintos grados de éxito (Newport 1990). La investigadora canadiense Mayberry demostró en diversos estudios (2007; Mayberry y Lock, 2003), que los niños hipoacúsicos que habían comenzado tardíamente la adquisición de la L1, lograban un desarrollo incompleto de la misma. Esta teoría también obtuvo evidencia de otro tipo de estudios empíricos, por ejemplo, la observación de algunos niños encontrados en estado de abandono y privados de exposición a una lengua, como es el caso de Genie (Lightbown y Spada, 1999) y de Victor, denominado el Salvaje de Aveyron, (Lane, 1976),

quienes iniciaron el proceso de aprendizaje de la lengua materna después de la pubertad sin lograr alcanzar adecuados niveles de logro.

A partir de estos descubrimientos, se indagó también la existencia de un periodo crítico para la ASL: Johnson y Newport (1989), Lenneberg (1967), Long (1990), Pinker (1994), Scovel (1988) y Seliger (1978) observan que alrededor del inicio de la pubertad comienza a declinar la capacidad para adquirir lenguas adicionales. Surgen así innumerables estudios y posiciones al respecto: por ejemplo Scovel (1988, 2001) y otros autores (Asher y Garcia, 1969; Munro, Flege, y MacKay, 1996; Oyama, 1976; Tahta, Wood y Loewenthal, 1981) señalan que el sujeto que aprende una L2 después del periodo crítico no logra el nivel del hablante nativo en cuanto a fonología mientras que otros extienden esta restricción a la gramática (Long, 1990, 2007; Coppieters, 1987; Harley, 1986; Harley y Hart, 1997; Johnson, 1992; Johnson y Newport, 1989, 1991; Patkowski, 1980; Schachter, 1990; Sorace, 1993).

Como contracara de estas aseveraciones Muñoz y Singleton, (2011) mencionan numerosas investigaciones que demuestran, por un lado, que se puede lograr la competencia de un nativo a pesar de haber iniciado los estudios de la L2 después del periodo crítico, y por otro, también notan que algunos investigadores señalan excelente niveles de logros con casi imperceptibles diferencias entre nativos y aprendientes. Sobre esta temática, DeKeyser (2000) advierte diferencias entre la adquisición de niños y adultos pero no las asocia con la TPC.

Destacados investigadores (Ortega, 2009; Scovel, 2001; Birdsong, 1999) sostienen que la evidencia provista por los numerosos estudios, referida a la existencia de un período crítico a partir del cual los procesos de ASL son más complejos, no es concluyente.

Ante la multiplicidad de artículos sobre la controvertida TPC, Muñoz y Singleton (2011) realizan un exhaustivo análisis de las investigaciones sobre la relación de esta temática y la adquisición de la L2. Al examinar trabajos sobre el periodo crítico manifiestan algunas objeciones a los mismos. Primeramente, afirman que en esa bibliografía, el éxito en la ASL se mide en la comparación con la competencia de un nativo. Esto se remonta al inicio del siglo XX cuando el dominio de una LE prometía mejoras sociales y económicas y para ello era necesario lograr la competencia de un nativo (véase capítulo I), la que era considerada el objetivo final del proceso de ASL. Muñoz y Singleton (2011) concluyen que, en lugar de asumir un periodo crítico en la ASL, a partir del cual no se logra la competencia

de un nativo, parecería más apropiado comparar los logros de aprendices de una L2 que iniciaron este proceso a temprana edad con aquellos que lo hicieron más tardíamente, como lo indagaron Singleton y Ryan (2004) y Ortega (2010).

En segundo lugar, Muñoz y Singleton (2011), además de cuestionar que estos estudios asuman la competencia de un nativo como logro final del proceso de ASL, refutan la idea del periodo crítico invariable, común a todos los sujetos, que existe en modo independiente de las diferencias individuales. Basan este argumento en que las investigaciones no determinan el momento exacto en que esta capacidad para aprender segundas lenguas cesa. Muñoz y Singleton (2011) también objetan la consideración de la edad de inicio de la ASL en detrimento de otras variables probablemente de mayor incidencia en proceso de ASL, por ejemplo input y contexto en el que se desarrolla la adquisición de la LE. En este respecto, los investigadores observaron que se logran mejores resultados en contextos naturales que los contextos de instrucción en los que el input es más restringido. Por último, Muñoz y Singleton (2011) revisan los estudios de corte neurolingüístico sobre la TPC y, si bien consideran la posibilidad de que en la adquisición temprana se involucren áreas del cerebro diferentes de las que se intervienen en la adquisición tardía, advierten que la evidencia provista por los estudios neurológicos tampoco es decisiva para determinar la existencia de un periodo crítico en la adquisición de LE. Ellis (2008) también examina varias investigaciones dentro del paradigma conexionista (MacWhinney, 2008; Pinker, 1994; Pulvermuller y Schumann, 1994; Mueller, 2006) y resalta que existen posiciones contradictorias con respecto de la TPC, pero que es evidente que el envejecimiento trae aparejado un deterioro creciente hasta la pérdida de los mecanismos neurológicos involucrados en el aprendizaje de lenguas.

Paradis (2009), desde el paradigma conexionista, presenta una visión interesante con respecto de la TPC. Este autor sostiene que existe un periodo crítico para ASL sólo para la memoria procedimental, aquella involucrada en el procesamiento de prosodia, morfología, fonología y sintaxis y evocación de vocabulario, procesos que se desarrollan de modo implícito y que comienza a entrar en conflicto cuando la memoria declarativa empieza a desarrollarse (alrededor de los 7 años). Este tipo de información puede ser procesada en paralelo, simultáneamente, no así aquella información que se adquiere de modo explícito, la que es procesada por ejemplo, a partir de algoritmos. El envejecimiento conlleva un deterioro en la memoria procedimental de los adultos que aprenden una LE, y esto conduce a que estos

aprendientes dependan del conocimiento declarativo logrado a partir del aprendizaje explícito, por instrucción.

DeKeyser y Larson-Hall (2005), destacan que la evidencia derivada de las investigaciones sobre un período crítico no es concluyente, por lo que aconsejan no sobredimensionar la incidencia del periodo crítico en las prácticas educacionales. Estos autores opinan que la instrucción debe adaptarse a la edad del aprendiente y no necesariamente que la L2 deba ser enseñada a edad temprana.

Sin embargo, la edad en los procesos de ASL tiene un rol preponderante, lo que lleva a Muñoz y Singleton (2011), a sostener que la edad de Adquisición (EA) constituye una macrovariable en la que se imbrican diversos factores socio-afectivos y cognitivos, como así también la calidad del input y el tipo de contexto en el que se llevaba a cabo la ASL.

A partir de lo anteriormente expuesto, en este estudio se descarta la TPC y se analiza la incidencia de la edad en relación con el contexto en que se aprende la LE, el desarrollo cognitivo y la motivación de los sujetos de esta investigación.

Tradicionalmente se ha asumido que los niños tienen una tendencia natural a aprender lenguas sin mayores esfuerzos, logrando mejores resultados (Krashen, Long y Scarcella, 1979), más aún, se suele decir que los niños absorben una lengua como una esponja absorbe un líquido (Torrás, Tragant y García, 1997).

Sin embargo, destacados especialistas (Muñoz y Singleton, 2011; Ortega, 2009) advierten que esto no se aplica a los contextos exolingües en los que se aprende una LE y señalan que la edad no produce el mismo tipo de ventaja a largo plazo como sucede cuando el aprendizaje de la L2 toma lugar en un contexto natural. Retomando el ejemplo de la esponja, Muñoz (2010) destaca que, en los contextos de aprendizaje por instrucción, esa esponja no tiene suficiente líquido para absorber, es decir que falta exposición a la lengua meta.

La relación entre edad y mecanismos cognitivos que intervienen en la ASL es otro aspecto pertinente en este estudio. DeKeyser y Larson-Hall (2005) refieren diversos estudios con el propósito de demostrar que los niños y los adultos aplican distintos mecanismos para aprender lenguas, afirmando que los adultos se benefician en los contextos de instrucción

puesto que aprenden con facilidad a partir de la enseñanza explícita, ya que aplican estrategias analíticas, por ejemplo pueden aprehender rápidamente los patrones abstractos que subyacen en el input, patrones que a su vez son susceptibles de ser explicitados. No obstante, los adultos suelen fallar en las áreas en las que el aprendizaje explícito no siempre es efectivo, por ejemplo en la fonología. El aprendizaje que realizan los niños es totalmente diferente, ya que es de tipo implícito, deviene de la exposición a la L2, se desarrolla a partir de y requiere de input masivo y de la interacción que suele proveer un contexto naturalista. DeKeyser y Larson-Hall (2005) concluyen que, tanto el aprendizaje explícito como el implícito, interrelaciona de modo particular aspectos de maduración y del contexto lo que hace que ninguno de estos tipos de aprendizaje pueda ser analizado sin considerar estas facetas.

Ellis (2008) también plantea la idea de la edad como macrovariable en relación con otros factores socio-psicológicos, por ejemplo la motivación. El rol de ésta en el proceso de ASL ha sido ampliamente estudiado por autores como Dörnyei, 1994, 2005; Gardner, 1985, 2006; Ushioda, 1996. En la adquisición de lenguas se pueden observar motivación integrativa, cuando el sujeto quiere dominar la L2 a fin de formar parte de la comunidad que la habla (Lamb, 2004). Dörnyei, (2001) quien ha escrito profusamente sobre motivación y ASL, resalta que este tipo de motivación no se advierte en contextos exolingües, en los que los aprendientes rara vez tienen contacto con hablantes de la lengua meta, por lo que difícilmente desarrollan el deseo de pertenecer a esas comunidades. El tipo de motivación que predomina en esos contextos es la de corte instrumental: es decir el deseo de dominar una L2 para un determinado fin, por ejemplo para aprobar el año académico, para lograr mejoras sociales, etc. Las razones que propulsan este tipo de motivación son varias pero las que se aplican en el contexto de instrucción en el que se realizó la investigación son: interés cultural, actitud hacia la LE y su comunidad y entorno (Csizér y Dörnyei 2005). El primero, interés cultural, se refiere a la apreciación que la sociedad realiza sobre los productos culturales de las naciones asociadas con la lengua meta. En este respecto, es innegable el rol de la lengua inglesa como lengua global (Crystal, 2005) y la influencia de los países angloparlantes en la producción de música, películas, videos y tecnología. Esto es lo que genera un contacto indirecto y permite el desarrollo de una actitud positiva hacia la lengua meta. En segundo lugar, y conectada con el interés cultural, se encuentra la actitud hacia los hablantes y la comunidad de la lengua meta, lo que se asocia con el deseo de viajar y de confraternizar con hablantes de la LE, actitudes que presuponen un contacto directo con la lengua objeto de

estudio. La última orientación, entorno, se refiere a la influencia del contexto más inmediato del sujeto que aprende la LE: los padres, familia, amigos, cuidadores. En el caso de los niños, la visión de los padres sobre la lengua meta juega un rol fundamental en el aprendizaje de una LE, ya que la percepción que los niños tengan de esta visión determinará su deseo por aprender este idioma. Ellis (2008) también destaca la incidencia de la actitud de los pares en la motivación que desarrolla un sujeto para aprender. Los adolescentes suelen sufrir presiones de sus grupos etarios y esto puede condicionar su proceso de aprendizaje de LE. Por otra parte, los adultos suelen estar influenciados por los valores sociales que la lengua objeto de estudio tiene, mientras que los niños no tienen han formado estereotipos sobre su propia identidad ni sufren aún la presión de los pares.

Ortega (2009) señala que sería ingenuo creer que una orientación positiva hacia la lengua inglesa como la lengua de la globalización alcanzaría para garantizar un aprendizaje exitoso de la L2. Es necesario considerar también razones relacionadas con el contexto de instrucción: las propias actitudes del sujeto hacia el docente, la lengua como objeto de estudio, el material con el que se desarrolla la clase, etc. La autora advierte que los factores relacionados con la motivación de un sujeto para aprender una LE se entran de modo tal que el análisis de la motivación de un sujeto no pueden reducirse a la mera enumeración de aquellos.

Para concluir el apartado sobre la edad, se adoptará la posición de Birdsong (2006) sobre esta temática que sugiere abordar la ASL desde la integración de las dimensiones biológica, cognitiva, experiencial, lingüística y afectiva involucradas en este proceso.

II.9. Cierre del capítulo II

En este capítulo se definió el marco teórico sobre el que se sustenta el objeto de estudio de esta investigación: la disponibilidad léxica de los aprendientes, como evidencia de la

competencia léxica desarrollada en la consecución de la competencia comunicativa, foco de las clases de LE.

El análisis del objeto de estudio se realizó desde una visión multidisciplinar: se abordó un constructo de la sociolingüística (la DL) desde el aula, ámbito de la Lingüística Aplicada y se explicó el mismo desde teorías psicolingüísticas de desarrollo de la competencia léxica. Además se analizaron la transposición didáctica y las configuraciones didácticas, aspectos inherentes a los docentes, como factores que influyen en la organización de las secuencias didácticas conducentes al desarrollo de la CLéx. También, puesto que las pruebas de DL fueron llevadas a cabo en forma escrita, se describió el rol de la composición escrita en la clase de LE, como así también los contextos en los que se evocó el léxico. En cuanto a la incidencia de la edad en el contexto de la investigación, se descartó la existencia de un periodo crítico pero se asumió la edad como una macrovariable en la que influyen factores como contexto, input, y motivación.

La confluencia de estas disciplinas enriqueció por un lado la investigación, pero al mismo tiempo constituyó un obstáculo. En este sentido, es necesario señalar por un lado, que las limitaciones de las pruebas de DL planteadas en este capítulo (tipo de pruebas y la modalidad escrita de las mismas) constituyeron una dificultad al momento de diseñar los instrumentos de esta investigación, especialmente debido a la edad de los sujetos. Por otro lado, un aspecto que sumó complejidad al objeto de estudio fue el hecho de que las teorías sobre el desarrollo de la competencia léxica no son fácilmente observables en el escenario del aula de LE.

Esta situación requirió algunos acercamientos antes de la implementación de los instrumentos como se dará cuenta el próximo capítulo, en el que se presentará el marco metodológico sobre el cual se organizó la investigación.

Capítulo III

Diseño metodológico

El abordaje de cualquier área de la realidad es problemática ya que, como lo señala Vez (2004,), “nos requiere no sólo acotar nuestro territorio investigador sino también construir un marco teórico que resulte comprensivo y contundente a la hora de proyectarlo en los trabajos empíricos” (p. 9). Ya se ha delimitado el andamiaje teórico sobre el que se basa la investigación, corresponde ahora definir el modo de acercamiento a la realidad que se intenta explorar. En este capítulo, entonces, se brinda una descripción y fundamentación de la metodología aplicada en esta investigación. En primer lugar se presenta el problema que se aborda y los interrogantes que dieron pie a la investigación. Seguidamente se plantean los objetivos y el alcance del estudio. Para fundamentar la elección del diseño investigativo, se detallan las características de las metodologías cuanti- y cualitativas, como así también las de los diseños mixtos, ya que esta tesis se desarrolló con este último tipo de diseño. Seguidamente, se procede a describir las características del diseño del presente estudio, el contexto y los sujetos de la investigación. Luego se delinea el proceso de desarrollo de los instrumentos y se brinda la descripción de los mismos.

III.1. Planteamiento y justificación del problema

En los capítulos anteriores se definió el marco teórico sobre el que se sustenta el objeto de estudio de esta investigación: la disponibilidad léxica en situaciones de producción libre, como evidencia de la competencia léxica de aprendientes de inglés como LE.

Si bien esta temática ha sido investigada desde diversas perspectivas, se advierte que algunos ámbitos y dimensiones relacionados con esta cuestión no han sido indagados. En el campo de la DL, por un lado, tanto los estudios sobre el aprendizaje del léxico como los de DL en LE, han sido realizados mayormente en contextos de inmersión o en países anfitriones, con sujetos jóvenes o adultos, por lo que no existen muchos antecedentes que se focalicen en el aprendizaje del léxico en situaciones exolingües, y que tomen como informantes niños dentro de un ámbito escolar. Por otra parte, los tests utilizados para el estudio de la DL son de corte estructurado, por ejemplo: elegir o reconocer palabras de una lista, y no abordan la DL en situaciones de producción libre que son las que más se asemejan a situaciones reales de comunicación. En cuanto a las teorías sobre competencia léxica son relativamente nuevas y no han sido ampliamente aplicadas o contrastadas con estudios empíricos de diversa índole.

Es por ello que esta tesis, como se señaló al inicio de esta sección, se centra en la disponibilidad léxica en inglés como LE, como evidencia de la competencia léxica desarrollada en la consecución de la competencia comunicativa, foco de las clases de LE. La investigación se realiza desde el contexto mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje: el aula, y analiza el léxico disponible en situaciones de producción libre, al finalizar el desarrollo de una secuencia didáctica, de un grupo de un grupo de alumnos de nivel primario de la provincia de San Juan, Argentina.

El estudio se focaliza en el uso de vocablos, enseñados durante el despliegue de una

secuencia didáctica, en situaciones de producción escrita e intentará, además, describir el desarrollo de la competencia léxica de los sujetos.

El valor de este estudio reside en dos aspectos: por un lado, en investigar la DL, como evidencia de la competencia léxica, en el nicho ecológico en el que se desarrolla: una institución escolar de nivel primario en un contexto exolingüe; por otro lado, en recolectar los datos en la fase de producción libre de una unidad didáctica, respetando los parámetros de no intervencionismo de la investigación naturalista.

Diversos fueron los interrogantes que dirigieron esta investigación, por ejemplo:

- ¿Qué áreas temáticas tienden a mostrar mejor disponibilidad léxica?
- ¿Qué tipo de tareas o situaciones tienden a ser más efectivas para evocar el léxico disponible?
- ¿Existe relación entre léxico disponible y nivel de proficiencia / año de instrucción? ¿Es significativa esta relación?
- ¿Existe relación entre léxico disponible y sexo? ¿Es significativa esta relación?
- ¿Cómo se desarrolla la competencia léxica de estos aprendientes?
- ¿Cómo se puede explicar esto? ¿Desde qué marco teórico?
- ¿Qué implicancias didácticas tienen estos resultados?

III.2. Objetivos

Una vez planteado el problema, y los interrogantes que surgen del mismo, se postulan los objetivos de la presente investigación.

III.2.1. Objetivo general.

Reconocer el léxico disponible a partir de una secuencia didáctica en situaciones de producción libre, en el aula de inglés como LE, en el nivel primario.

III.2.2. Objetivos específicos.

1. Relacionar el léxico disponible en situaciones de producción libre con sexo, año académico, unidad temática, contexto de evocación/tarea, en una muestra de sujetos de cuarto y quinto grado de nivel primario.
2. Delinear el desarrollo de la competencia léxica de los sujetos, en inglés como lengua extranjera, a partir del léxico disponible, en una muestra de sujetos de

cuarto y quinto grado de nivel primario.

3. Sugerir lineamientos didácticos que permitan optimizar el desarrollo de la competencia léxica en sujetos de cuarto y quinto año de nivel primario.

III.3. Alcances de la investigación

La investigación de la que se da cuenta es de corte exploratorio-descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006), dado que se propone abordar un fenómeno determinado, para examinarlo e intentar describirlo. El estudio es de corte transversal o transeccional de grupos intactos, ya que, recolecta datos “en un solo momento, en un tiempo único” al modo de una fotografía (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 208). El diseño es no intervencionista, puesto que el objetivo es explorar qué léxico queda disponible al finalizar el desarrollo de una secuencia didáctica para el aprendizaje de inglés como LE, en el verdadero contexto en que cada sujeto desarrolla su competencia léxica: el aula. La unidad de análisis son los sustantivos concretos y adjetivos de determinados campos semánticos, estipulados en la planificación anual por los docentes al frente de los grados. Los sujetos pertenecen a cuarto y quinto grado de una institución de nivel primario.

III.4. Diseño de la investigación

Este estudio es de corte cualitativo con la aplicación de instrumentos de tipo cuantitativo, lo que implica un diseño mixto de investigación. Para una mejor comprensión de esta clase de diseño, se presentan a continuación las características tanto de los enfoques cuantitativos y cualitativos, como de los diseños mixtos. Esta situación, como advierte (Creswell, 2014), lleva a que la presentación de la metodología sea más extensa que si el diseño fuera meramente cuantitativo o cualitativo.

III.4.1. Tipos de investigación.

III.4.1.1. Enfoque cuantitativos y cualitativos.

Tal como lo señalan Hernández Sampieri et al. (2006), la historia de la ciencia presenta una sucesión de corrientes de pensamiento que asumen diversos modos de concebir el mundo. Kuhn (2004) denomina paradigmas a estas cosmovisiones y los define como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (2004, p. 13). La investigación científica ha sido fuertemente teñida por los distintos paradigmas puesto que, como lo advierte Kuhn (2004,), el paradigma no sólo determina el problema a abordar, sino que “la teoría del paradigma se encuentra implicada directamente en el diseño del aparato capaz de resolver el problema” (p. 577). Esto significa que el acercamiento a la

realidad, la conceptualización, las preguntas, los instrumentos para recabar los datos y su posterior análisis, se basan en las concepciones del investigador.

Desde la segunda mitad del siglo XX, en el campo de la investigación científica se advierte la presencia de dos paradigmas (Hernández Sampieri et al., 2006): cuantitativo y cualitativo. El primero, fuertemente afianzado en las ciencias naturales, se fundamenta en la existencia de una única realidad, asequible a través de los sentidos. Con este modelo se asocian diseños experimentales aleatorios, tests objetivos, análisis estadísticos. El segundo modelo, que comienza a emplearse en el campo de las ciencias sociales, asume que no existe una realidad única, sino que cada sujeto construye su propia visión de ésta. Este enfoque cualitativo, se caracteriza por la recolección de datos a partir de entrevistas, observación, investigación-acción.

Tradicionalmente la investigación científica se ha basado en la cuantificación (Guba y Lincoln, 2002) y es por ello que las metodologías de investigación cualitativas, surgidas a finales de 1980, que no apelaban a ese tipo de parámetros, no han gozado del status de las primeras. Durante muchos años, el campo de la investigación científica sufrió un fuerte debate en cuanto a la confiabilidad de los resultados logrados con uno u otro enfoque (Reichardt y Cook, 2005). Este debate parece haberse suavizado con el surgimiento de los métodos mixtos (Creswell, 2014) que han atenuado n los límites y diferencias entre paradigma, enfoque y método²⁰, situación que también remite a la propuesta de Ortega (2011, 2005) de diversidad epistemológica presentada en el Cap. I.

Guba, (1981) contrasta ambos enfoques de investigación científica teniendo en cuenta diversos aspectos (Tabla 3.1). El primero, se refiere a la concepción de la naturaleza de la

²⁰ Existen acepciones distintas para estos términos. Si bien los paradigmas se refieren a las perspectivas teóricas que asume del investigador, los enfoques son la instanciación de esos paradigmas en contextos de investigación empírica. Mertens (2016) sostiene que la distinción cuantitativo alude a los tipos de datos, por lo que estas denominaciones no corresponden para designar paradigmas sino para referirse a métodos. Sin embargo, Hernández Sampieri et al. (2006) toman de Grinnell (1997) la acepción de paradigma para la investigación cuanti- y cualitativa, ya que consideran que ambos enfoques emplean procesos “cuidadosos, sistemáticos y empíricos” (p.4). Por otra parte, Cook y Reichardt (2005) y Creswell (2003), tratan como sinónimos los conceptos de *enfoque*, *paradigma* y *método*. En este trabajo se adoptará la posición de éstos últimos.

realidad. Para el paradigma racionalista²¹ existe una realidad única sobre la que puede incidir la investigación, realidad que se puede fragmentar en aspectos denominados variables, los que no se influyen mayormente entre ellos. En contraposición, para el paradigma naturalista existen diversas realidades pero las partes de cada una de ellas están íntimamente relacionadas, influyéndose mutuamente.

El siguiente aspecto en el que se diferencian estos enfoques se refiere a la naturaleza de la relación investigador - objeto: los racionalistas mantienen cierta distancia con el objeto a ser investigado, mientras que en el caso de la investigación naturalista, el investigador y las personas investigadas están interrelacionados influyéndose mutuamente.

En cuanto a la naturaleza de los enunciados legales, para el racionalista las generalizaciones son posibles, sin referencia a un determinado contexto; por el contrario, para aquellos que abrazan el paradigma naturalista, las generalizaciones no son posibles, las conclusiones de una investigación sólo son aplicables a un contexto en particular.

Los racionalistas determinan los criterios de calidad por la rigurosidad (*validez externa*), los naturalistas lo hacen basándose en la pertinencia (*validez interna*). Los racionalistas prefieren una teoría, antes de abordar la realidad previa y el acercamiento a ésta es de tipo hipotético deductivo; los naturalistas aseveran que la teoría nace de los datos. Los racionalistas determinan a priori el diseño investigativo: cada fase de la investigación se debe establecer de antemano. En el paradigma naturalista, el diseño emerge a partir de interacción del investigador con el escenario en que se desarrollará el proceso investigativo.

El conocimiento que persigue el investigador racionalista es proposicional, fácilmente comunicable; los investigadores naturalistas buscan un conocimiento tácito, que no es explícito, por ende no es directamente observable, pero que se puede inferir a partir del

²¹ Dado que la comparación de los paradigmas cuanti- y cualitativo que se presenta a continuación, está basada en Guba (1981), se aludirá al paradigma cuantitativo como “*racionalista*”, y al cualitativo como “*naturalista*”, puesto que esta es la denominación que emplea este autor.

contexto.

Los racionalistas prefieren los métodos cuantitativos, los naturalistas, los métodos cualitativos. En este respecto, Guba (1981) lamenta que las fuertes discusiones en torno al valor de cada uno de los paradigmas hayan impedido advertir que ambos tipos de metodologías pueden combinarse.

El investigador racionalista interpone un instrumento en la investigación, para no interferir y hacerla más objetiva, los investigadores naturalistas, por el contrario, se involucran en el contexto que se investiga a fin de comprenderlo mejor.

El laboratorio es el ámbito de la investigación racionalista ya que ese ambiente favorece el control de las variables, mientras que el contexto natural en que se desarrolla el fenómeno a investigar constituye el escenario de la investigación naturalista.

Tabla 3.1. Supuestos de la investigación cuanti- y cualitativa (basada en Guba, 1981)

	Paradigma Racionalista	Paradigma Naturalista
Naturaleza de la realidad	Una realidad única sobre la que puede incidir la investigación; realidad que se puede fragmentar en aspectos denominados variables.	Existen diversas realidades, las partes de cada una de ellas están íntimamente relacionadas, una influye a las otras.
Naturaleza de la relación investigador-objeto	Independencia de ambos: el investigador puede mantener cierta distancia con el objeto a ser investigado.	El investigador y las personas investigadas están interrelacionados.
Naturaleza de los enunciados legales	Las generalizaciones son posibles	Las generalizaciones no son posibles, sólo aplicables a un contexto en particular
Métodos	Cuantitativos	Cualitativos
Criterio de calidad	Rigor	Relevancia
Fuentes de la teoría	Lo supuesto teóricos se determinan, como en el método hipotético deductivo, antes de abordar la investigación	La teoría nace de los datos
Conocimiento	Proposicional	Tácito
Instrumentos	Objetivos, independientes del investigador	Subjetivos, el mismo investigador es parte de ellos
Diseño	Pre-estructurado	Diseño emergente
Escenario	Laboratorio	Natural

Un requerimiento esencial en las investigaciones cuantitativas lo constituyen los criterios de validez. En ese respecto, Guba (1981), siguiendo con la comparación de los enfoques cuanti- y cualitativos, advierte que cualquier tipo de estudio, ya sea cuanti- o cualitativo, debe cumplir con cinco requisitos de credibilidad: valor de verdad, aplicabilidad, consistencia, neutralidad y credibilidad. Estos requisitos se detallan a continuación y se resumen en la Tabla 3.2.

El primer requisito se denomina valor de verdad: representa la validez interna, es decir

la verosimilitud entre los datos de la investigación y la realidad que representan. Para poder definir si una investigación mide lo que realmente intenta medir (Hernández Sampieri et al., 2006) y otros autores (Seliger y Shohamy, 1989; Brown, 1995; 2004) desglosan este concepto en validez de:

- contenido: alude a cuán adecuadamente un instrumento mide las principales dimensiones de la cuestión que se indaga (Hernández Sampieri et al., 2006).
- criterio: remite a la situación en que el instrumento arroja resultados similares a los logrados con otros instrumentos que miden los mismos conceptos, pero que están basados en criterios externos distintos.
- constructo: se refiere a qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un constructo teórico (Hernández Sampieri et al., 2006). Este criterio apunta a una correcta operacionalización de la construcción teórica que se investiga (Nunan, 2004).
- expertos: implica cómo el instrumento mide la variable en cuestión de acuerdo a voces calificadas (Hernández Sampieri et al., 2006).

El concepto de validez interna que se mide en los métodos cuantitativos se instancia en los naturalistas como credibilidad. Mertens (2005) define este constructo como la coincidencia entre la forma que el participante y el investigador perciben las circunstancias que se investigan.

El segundo requisito que debe cumplir cualquier tipo de investigación según Guba (1981) es el de aplicabilidad: las conclusiones de las investigaciones racionalistas pueden aplicarse a cualquier contexto en cualquier momento lo que implica una visión estática e uniforme de la realidad (validez externa o generabilidad). Para los naturalistas, los fenómenos están anclados a momentos y contextos determinados, sin que esta concepción impida que se puedan realizar transferencias a otros contextos similares. En este sentido, Hernández Sampieri et al. (2006, p. 668) retoman a Williams, Urnau y Grinnell (2005) y admiten que no se trata de “generalizar los resultados a una población más amplia, sino que parte de éstos o su esencia puedan aplicarse a otros contextos”.

La consistencia lógica conforma el tercer requisito: la investigación racionalista debe

producir resultados estables y confiables; los naturalistas creen que los resultados no requieren estabilidad sino que deben permitir que las inestabilidades advertidas puedan ser rastreadas y estudiadas.

El cuarto requisito lo constituye la neutralidad, objetividad: esta condición está garantizada en los estudios racionalistas a partir de la metodología aplicada, que es explícita y replicable y que impone necesariamente distancia entre el investigador y el objeto. Para un investigador naturalista es difícil permanecer objetivo frente a la realidad indagada, ya que se suele trasladar sus propios sentimientos y cosmovisiones al campo de investigación. A pesar de esto, el investigador debe demostrar la confirmabilidad de sus conclusiones.

El último requisito que debe reunir la investigación científica es la credibilidad: a esta característica Hernández Sampieri et al. (2006) la denominan “el paralelo cualitativo de la objetividad cuantitativa” (p. 668). Con este concepto se alude a la factibilidad de “minimizar los sesgos y tendencias del investigador” (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 668). Los racionalistas diseccionan la realidad en variables e intentan neutralizar las que pueden incidir en la investigación, mientras que los naturalistas tratan de captar cada una de estas variables, a fin de poder describir en detalle la realidad, el todo que integran.

Estas diferencias en cada uno de los enfoques respecto de los modos de establecer la credibilidad de los resultados de las investigaciones, se podrían sintetizar señalando que cada enfoque debe establecer sus propios criterios para ese fin: el concepto de validez que fuera concebido en el paradigma cuantitativo encuentra en el cualitativo otros modos de expresión. Por ejemplo cuanto mayor sea la validez interna de un estudio cuantitativo, es decir el rigor con que se establecen distintos modos de control de la investigación, por ejemplo en un laboratorio, menor será la validez externa para los naturalistas, es decir la posibilidad de generalización o transferibilidad a contextos reales (Guba, 1981).

Tabla 3.2: Términos racionalistas y naturalistas referidos a los aspectos de credibilidad (Guba, 1981, p. 153)

Aspecto	Término científico	Término naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa Generalizabilidad	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Creswell (2014) destaca que en los últimos tiempos se ha advertido que ya no se trata de un enfrentamiento entre el enfoque cuantitativo y cualitativo en la investigación científica, sino en la concepción de un continuo en cuyos extremos se ubican cada tipo de investigación y las prácticas investigativas en algún punto de este continuo. En ese sentido, Cook y Reichardt (2005) sostienen que:

un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de "cualitativo" y "cuantitativo", sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta.(p. 41)

Es la situación de la investigación la que debe determinar el enfoque a aplicarse ya que el investigador debe emplear la combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y al medio en que se encuentra (Cook y Reichardt, 2005). En ese sentido (Hernández Sampieri et al., 2006) postulan que el investigador debe asumir una postura pragmática: “ser metodológicamente plural y guiarse por el contexto, la situación los recursos de que dispone, sus objetivos y el problema de estudios” (p.16). Hernández Sampieri et al. (2006) abogan por investigaciones de este tipo en las que se armonizan las bondades de cada enfoque. Esta clase de investigaciones se denominan diseños mixtos o multimodales (Creswell, 2014) y se presentan a continuación.

III.4.1.2. Diseños mixtos.

Al iniciarse el siglo XXI los denominados diseños mixtos (DM) se posicionaron como una tercera opción para investigar. Estos diseños se sustentan sobre el Eclecticismo Metodológico, corriente que rechaza la tesis de la incompatibilidad de métodos según la cual, es inadecuado usar en forma conjunta métodos cuanti- y cualitativos puesto que ambos presentan diferencias irreconciliables, circunstancia que Kuhn (2004) denomina inconmensurabilidad de paradigmas. Estos nuevos tipos de diseño (Teddlie y Tashakkori, 2010) se basan en un Pluralismo Paradigmático: la adhesión a diversas posiciones filosóficas o teóricas que permiten una visión más profunda del fenómeno a investigar. Otra cualidad que los caracteriza es (Teddlie y Tashakkori, 2010), ya que en lugar de reconocer la dicotomía cuanti-cualitativa, estos métodos plantean un continuo entre ambos enfoques. En este sentido, los DM suponen una selección e integración sinérgica de técnicas provenientes de las metodologías cuanti- y cualitativas a fin de investigar el objeto de estudio más cabalmente (Teddlie y Tashakkori, 2010). Hernández Sampieri et al. (2006) señalan que en los DM se pueden aplicar las dos perspectivas para resolver distintas preguntas de investigación de un problema. Justamente, los defensores de este tipo de diseño, como ya se adelantó, sostienen que el foco en la pregunta o problema de investigación determina los métodos a aplicar.

Estos diseños presentan diversos niveles en la investigación: desde lo conceptual hasta lo empírico y proponen un enfoque cíclico, iterativo, que aplica tanto la deducción como la inducción. Los datos pueden ser de tipo cuali- o cuantitativo, pueden ser recolectados concurrentemente o secuencialmente y e integrados en diversas fases de la investigación. (Creswell, 2014).

Los DM permiten una combinación de las fortalezas de ambos enfoques (Hernández Sampieri et al., 2006), logrando una visión más profunda, más rica del problema estudiado y permitiendo el abordaje de fenómenos complejos.

A continuación se presenta y describe la clasificación de DM que ofrecen Hernández Sampieri et al. (2006) de DM, (*Figura III.2*):

- Diseños de dos etapas, en este caso se transforman datos de un tipo en otro: por ejemplo se cuantifican datos cualitativos o a la inversa, se forman datos categóricos a partir de datos cuantitativos; se valida un instrumento cuantitativo con instrumentos cualitativos (Hernández Sampieri et al., 2006).
- Diseños de enfoques dominante o principal: este tipo de diseño “se desarrolla bajo la perspectiva de alguno de los dos enfoques, la cual prevalece, y la investigación mantiene un componente del otro enfoque” (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 773). Estos autores citan a Grinnel (1997) para señalar que una de las ventajas de esta clase de diseño es que emplea un enfoque en modo coherente y lo enriquece con la recolección de datos y análisis de estos desde la otra perspectiva (Hernández Sampieri et al., 2006). Sin embargo, este modelo de diseño mixto es criticado puesto que subutiliza uno de los dos enfoques (Hernández Sampieri et al., 2006). La notación de este enfoque se consigna en la *Figura III.1*.

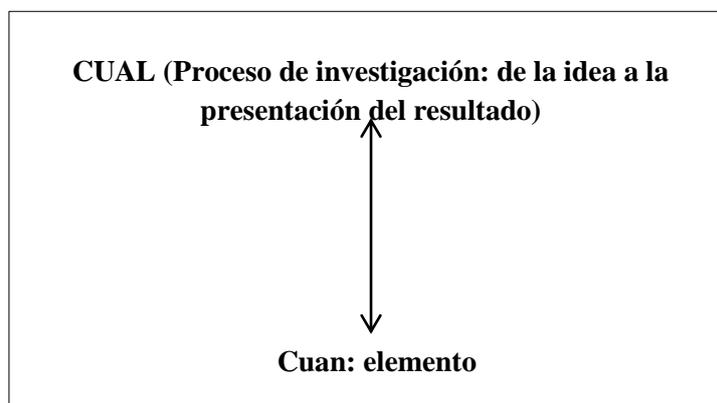


Figura III.1: Notación de los diseños de enfoques dominante o principal (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 773).

En donde CUAL representa al enfoque cualitativo, cuan al cuantitativo. La mayúsculas simbolizan el enfoque que es prioritario en el estudio, las minúsculas el enfoque que tiene menor prioridad. Las flechas indican una retroalimentación entre ambos tipos de enfoques.

- Diseños en paralelo: muy similares a los diseños en dos etapas pero éstas no se llevan a cabo secuencialmente sino paralelamente: ambos tipos de estudios se realizan en forma simultánea.
- Diseños mixtos complejos: a juicio de Hernández Sampieri et al. (2006), éstos son los enfoques que presentan el más alto grado de integración de los enfoques cuantitativo. También se los denomina diseños de triangulación. Durante este tipo de investigación ambos enfoques se entremezclan en todas (o en la mayoría) las etapas del proceso de investigación.

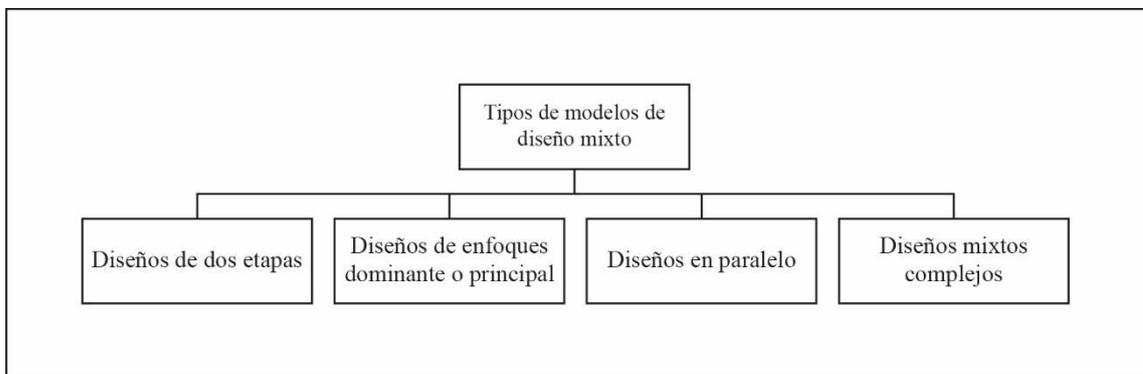


Figura III.2: Tipos de modelos de diseños mixtos según Hernández Sampieri et al. (2006)

III.4.2. Diseño y características del presente estudio.

Una vez presentadas los posibles enfoques para abordar el fenómeno a investigar, se procederá a describir las particularidades de esta investigación.

Ya se señaló que esta tesis se plantea como un estudio de diseño mixto porque tiene características tanto del enfoque cuanti- como cualitativo, por ello para explicar la metodología de esta investigación se intentará responder tres preguntas que plantea Creswell (2003, p. 5) para definir y describir, un diseño investigativo:

- ¿Qué perspectiva teórica se asume?
- ¿Qué estrategias de investigación primarán en relación con la metodología de indagación?
- ¿Qué métodos de recolección y análisis de datos se implementarán?

Se puede advertir que las tres preguntas corresponden a la perspectiva teórica, la metodología y los instrumentos.

Como perspectiva teórica, el presente estudio asume una posición cualitativa, dado que se centra en la práctica real, situada, sensible al contexto social en el que los datos son producidos (Vasilachis, 2006). El objetivo de la investigación es explorar un fenómeno en el ambiente natural en que surge y se desarrolla, intentando no perturbarlo, de allí a que la investigación sea naturalista. Dentro de esta perspectiva se adhiere a un enfoque ecológico puesto que se intenta analizar el fenómeno de la DL en inglés de alumnos de nivel primario en su verdadero escenario de realización, por lo que el aula se constituye en el *nicho ecológico* de la investigación. El concepto de nicho ecológico se toma de las ciencias sociales naturales y se aplica a los contextos educativos con el propósito de destacar que éstos son un complejo sistema en el que interactúan múltiples elementos de distintos tipos y niveles (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer y Schauble, 2003). El rasgo que singulariza al modelo

ecológico es la especial consideración del aula como un espacio social de intercambio, interrelación y negociación, dentro de un contexto institucional que genera condiciones y que explica lo que sucede en las aulas y en las clases. El foco de la investigación ecológica más que dirigirse hacia la determinación, por ejemplo, de la eficacia de ciertos comportamientos y estrategias docente, apunta a iluminar sobre aquello que realmente ocurre en el aula, para interpretar y comprender lo que allí ocurre. Es por ello que este tipo de estudios es de naturaleza exploratoria.

La segunda pregunta que plantea Creswell (2003) para definir los enfoques mixtos se refiere a las estrategias de investigación que primarán en relación con la metodología de indagación: ¿serán aquellas provenientes de los enfoques cuantitativos (experimentos, encuestas) - o cualitativos (etnografía, estudio de casos, narrativas) o de ambas?

En el presente estudio, la metodología de indagación es cualitativa: se asume que el aula es un nicho ecológico en el que, en este caso, cada sujeto desarrolla su CC. La investigación tiene como intención no ser intervencionista para no perturbar el natural desarrollo de la vida áulica. El tipo de conocimiento que se pretende investigar es el que Guba (1981) denomina tácito, que se evoca a partir de técnicas de recolección cualitativas: dada la naturaleza del objeto de estudio, resulta muy difícil que un sujeto informe explícitamente sobre su CLéx o DL, más aún si se trata de niños. Esto hace que la clase de instrumentos empleados en las investigaciones cualitativas no sea adecuada para la exploración de la DL como expresión de la CC de un niño.

Esta situación remite a la tercera pregunta que plantea Creswell (2003) sobre la estrategia de recolección de datos. Para lograr los objetivos propuestos, el estudio se basa en la implementación de pruebas que pongan en juego la CC de los aprendientes de modo tal que se pueda advertir la DL y el grado de desarrollo de la CLéx. Para esto se debió recurrir a pruebas que son típicas del paradigma cuantitativo: tests de base semi-estructurada y libre, los que se aplicaron al final de una secuencia didáctica. Cada uno de ellos se bosquejó con el docente a cargo del curso, de modo de diseñar un instrumento natural, no intrusivo, característico de los contextos de enseñanza de LE que aborda la presente investigación. El

propósito era no interferir con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede apreciar entonces que la metodología es cualitativa pero los instrumentos, por su formato y tipo de procesamiento, son cuantitativos.

A partir de las respuestas a los interrogantes de Creswell (2003), se puede definir al diseño de la presente investigación como un diseño mixto de enfoque dominante o principal: el diseño es cualitativo y las estrategias de recolección y procesamiento de datos son de corte cuantitativo (Tabla 3.3).

Tabla 3.3: Características del diseño de esta investigación (basado en Creswell, 2014)

Perspectiva teórica	Metodología	Instrumentos de recolección
Naturalista	Enfoque ecológico	Pruebas semi-estructuradas Pruebas libres

A continuación se retoman los criterios planteados por (1981) en la Tabla 3.1. para seguir caracterizando el DM de la presente investigación. En primer lugar se abordó una realidad como una totalidad, contemplando cada uno de los elementos intervinientes: los alumnos, el docente y en el caso de este estudio, el investigador quien se desempeñaba como coordinador del área inglés, lo que permitía que su presencia fuera considerada como habitual sin que perturbara el desarrollo de las actividades del aula. Esta situación también daba lugar a un diálogo fluido con los docentes al momento de bosquejar los instrumentos y le brindaba conocimiento sobre los sujetos a los que se iba a aplicar los instrumentos a fin de que éstos fuesen viables. El escenario en el que se realizó la investigación es el aula, ámbito natural en el que se desarrollan los procesos que se investigan; las características de este contexto no difieren mayormente de otras situaciones escolares, lo que hace que las conclusiones puedan ser transferidas a otros contextos similares. Los instrumentos de tipo cuantitativos tienen

validez interna porque son los que se aplicaban en el desarrollo normal de las clases y al mismo tiempo el procesamiento estadístico le otorga rigor cuantitativo al estudio. El diseño se caracterizó por ser emergente porque debió adaptarse al fenómeno que se investigaba, conocimiento de tipo tácito, como se apreciará en la descripción de los instrumentos.

La característica de sinequismo de este diseño, permite destacar que algunos conceptos no son estrictamente de tipo cuanti- o cualitativo. Por ejemplo: los instrumentos responden a un formato cuantitativo pero a una intención ecologista o naturalista. Otro ejemplo de esta característica se advierte en el marco teórico y en los instrumentos: si bien al abordar la realidad a indagar, ya se había desarrollado un marco teórico, este debió ser revisado y renovado a partir de la prueba piloto y lo mismo sucedió con los instrumentos que habían sido diseñados para la mencionada prueba

Un vistazo a la tabla 3.4 permite observar los rasgos de tipo cualitativo y cuantitativo que hacen de esta investigación un DM de ‘enfoque principal o dominante’.

Tabla 3.4: Características de DM del presente estudio

	Paradigma Racionalista	Paradigma Naturalista
Naturaleza de la realidad	Una realidad única sobre la que puede incidir la investigación; realidad que se puede fragmentar en aspectos denominados variables.	Existen diversas realidades, las partes de cada una de ellas están íntimamente relacionadas, una influye a las otras.
Naturaleza de la relación investigador-objeto	Independencia de ambos: el investigador puede mantener cierta distancia con el objeto a ser investigado.	El investigador y las personas investigadas están interrelacionados.
Naturaleza de los enunciados legales	Las generalizaciones son posibles	Las generalizaciones no son posibles, sólo aplicables a un contexto en particular
Métodos	Cuantitativos	Cualitativos
Criterio de calidad	Rigor	Relevancia
Fuentes de la teoría	Lo supuesto teóricos se determinan, como en el método hipotético deductivo, antes de abordar la investigación	La teoría nace de los datos
Conocimiento	Proposicional	Tácito
Instrumentos	Objetivos, independientes del investigador	Subjetivos, el mismo investigador es parte de ellos
Diseño	Pre-estructurado	Diseño emergente
Escenario	Laboratorio	Natural

III. 4.3. Contexto de la investigación.

La investigación se llevó a cabo en la provincia de San Juan, en un contexto claramente exolingüe (Dabene et al., 1991) de instrucción formal (Ortega, 2009) en el que sujetos monolingües aprenden inglés como LE, después de haber desarrollado su L1 (Ortega, 2009). Los datos se recabaron en una institución de nivel primario, de gestión privada. En este escenario desde primer grado se dictan, semanalmente, cinco horas de clases de 40 minutos cada una. La propuesta institucional es la de lograr que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa en inglés. Para el alcanzar este fin, se trabaja con sílabos proposicionales, lo que implica que el foco de las clases es la lengua inglesa y sus componentes y estos se abordan desde un libro de texto para la enseñanza de inglés como LE.

III. 4.4. Sujetos de la investigación.

Los datos se recabaron en cuarto y quinto grado de nivel primario, asumiendo el año escolar como indicador de proficiencia (Wolter, 2011). En total concordancia con el enfoque ecológico de estudiar el fenómeno en su verdadero contexto de realización, en la investigación se tomaron clases intactas. No se manipuló la constitución de cada grupo, es decir que las pruebas se aplicaron en cada año académico y sus correspondientes divisiones (cuatro). El número de alumnos por curso se consigna en la tabla 3.5. En cuanto a la edad de los sujetos, se tomó la edad promedio que corresponde a cada año escolar, como se consigna en la siguiente tabla.

Tabla 3.5: Cantidad de sujetos por división y año escolar

Grado	Cantidad de alumnos	Edad promedio
4°	75	9 años
5°	82	10 años

III.5. Instrumentos

III.5.1. Primer instrumento.

Inicialmente la investigación pretendía explorar la DL en inglés como LE en un contexto de producción libre, al finalizar el ciclo lectivo de sexto grado. A tal fin, en concordancia con la investigación ecológica, se aplicó un test de producción libre, diseñado por los docentes a cargo de esos grados como prueba integrativa final. El hecho de que los docentes a cargo de los cursos participaran en el diseño del instrumento, comportándose como voces expertas en cuanto a la mejor manera de evocar el léxico (Hernández Sampieri et al., 2006) le confiere validez a las pruebas. En este test (*Figura III.3*) se presentaba una consigna a partir de la cual el estudiante debía escribir un texto. Esta tarea, permite un análisis desde dos teorías distintas. Por un lado, desde la propuesta de Laufer et al. (2004), la tarea requería de los alumnos la evocación activa del léxico, por otro lado, desde la perspectiva teórica de Marconi (1997, 2012), la tarea ponía en marcha el léxico gráfico dentro del léxico de educto en la competencia inferencial.

Es necesario describir el escenario de los alumnos de 6° grado, puesto que incidió en la recolección y análisis de los datos. Estos sujetos estaban terminando el nivel primario y muchos de ellos, se preparaban para rendir ingreso en los colegios pre-universitarios, lo que exigía una dedicación y concentración que en muchos casos afectaba su rendimiento escolar. Al mismo tiempo, se encontraban muy inmersos en la preparación de su viaje de fin de nivel y aunque éste era de corta duración y a un destino cercano, los motivaba de modo tal que los distraía de sus tareas escolares. Todas estas circunstancias, hacían que este grupo de alumnos se encontrara preocupado por otras temáticas ajenas a la realidad escolar. Esta situación incidió en el momento de la implementación de las pruebas: las evaluaciones de las asignaturas escolares se tomaron en los primeros días de noviembre ya que en la segunda quincena los alumnos realizaron el mencionado viaje y en los primeros días de diciembre rendían el ingreso en las escuelas pre-universitarias. Esto dejaba poco margen para la implementación de las evaluaciones de inglés, por lo que la prueba piloto sólo pudo llevarse a cabo a finales del mes de noviembre, al regreso del viaje de estudio y un poco antes del examen de ingreso.

Se pretendía analizar cada uno de los textos producidos para advertir, por un lado, la DL de los términos enseñados a lo largo del año y, por otro, para determinar la riqueza léxica de cada texto escrito por los alumnos.

Para examinar los datos así recabados se preparó una grilla con varios parámetros: calificación obtenida (determinada por el docente al frente del curso), número total de palabras, número de sustantivos, número de combinaciones adjetivo + sustantivo (clasificándolas en correcto /incorrecto). También se determinó un índice de densidad léxica que se obtenía al dividir la cantidad de sustantivos en el total de vocablos producidos por texto (véase Tabla 3.6).

Tabla 3.6: Grilla para el análisis de los datos de la prueba piloto

Sujeto N°	Calificación	N° de palabras	Sustantivos	Combinaciones de adjetivo + sust		Índice de densidad léxica
				Correcto	Incorrecto	

El análisis de los datos reveló que el parámetro calificación no era relevante para el tipo de datos que se quería recabar. Luego se pudo apreciar que las producciones escritas de los alumnos eran muy breves, con una mediana de 70 palabras y un promedio de 77 vocablos si se incluían las producciones más completas. También se observó que en las producciones escritas, los sujetos repetían algunos términos que aparecían en la consigna (*Figura III.3*), por ejemplo, escribían ‘*there will be zoos and schools*’ y no agregaban otros sustantivos, aprendidos durante el ciclo lectivo, apropiados para la temática de la redacción. Se dedujo que el modo en que se planteó la tarea permitía evocar vocablos de determinados campos léxicos pero no propiciaba la evocación de la mayoría de los términos enseñados a lo largo del año, de allí que los sujetos repitiesen algunos de los sustantivos sugeridos en la consigna.

In last week Kids Science Magazine, you wrote about a man called Michael Svenson. Scientists will freeze Michael after he dies. In 2099, doctors will wake him up! What sort of world will Michael find? Write your predictions. Consider: place, weather, means of transport, zoos, schools, clothes, food, music, sports.

Figura III.3: Consigna de la prueba piloto

También se observó que la simpleza y brevedad de los textos hacían difícil medir la DL y más aún la riqueza léxica. Esto llevó a concluir que la prueba integrativa final no constituía

un instrumento adecuado para recabar información sobre el proceso que se intentaba explorar. Era obvio que si bien, por un lado, este tipo de prueba cumplía con los requisitos naturalistas de no ser intervencionista y de ser relevante, carecía de validez interna ya que no medía el constructo que se investigaba: la disponibilidad léxica.

Ante esta evidencia se procedió a analizar tres factores que incidieron en estas pruebas. En primer lugar, se examinó el momento del ciclo lectivo en el que se aplicó el test. Se había esperado a fin de año para medir la DL en una prueba que integrara todos los contenidos enseñados a lo largo del año. Sin embargo, llegado ese momento, los docentes a cargo de los cursos, advirtieron que era muy difícil plantear una prueba con consignas válidas para el desarrollo de la CC, que permitiera la integración de tantos temas diferentes desarrollados a lo largo del año. Una posible alternativa para superar esta situación era tomar la prueba al cierre de una secuencia didáctica.

El segundo aspecto que se analizó con respecto del instrumento piloto, fue el contexto de evocación o el tipo de tarea que debía realizar el sujeto. Este formato difería de los aplicados en las pruebas de DL, en las que el tipo de contexto de evocación es el de producción estructurada, mientras que el del instrumento piloto consistía en una producción de base libre. Si bien justamente se quería indagar la DL en contextos de producción libre, quedaba claro que se debía ajustar el tipo de contexto. Probablemente fuera necesario diseñar una prueba un poco más estructurada, con algunas pistas en la consigna, que condujeran a la evocación de los términos enseñados que estaban disponibles para su uso.

Por último, también se pudo percibir el desgano de los sujetos en las producciones escritas: este tipo de prueba no dejó traslucir que los alumnos hubieran puesto todo su empeño en este tipo de producción.

A partir de este análisis, se plantearon tres ajustes en el diseño de los instrumentos. El primero, se relacionó con el momento en el que se implementaron los instrumentos definitivos: tanto los docentes a cargo, como la investigadora, concluyeron que una mejor

alternativa consistiría en tomar las pruebas al cierre de una secuencia didáctica.

El segundo ajuste se refirió al formato de las pruebas: se decidió plantear una prueba un poco más estructurada en la que la consigna evocara los términos enseñados y que estaban disponible para su uso.

El tercer tipo de ajuste fue la decisión de implementar las pruebas en dos grados sucesivos, (cuarto y quinto), lo que permitiría explorar la DL y el desarrollo de la CLéx desde una perspectiva diacrónica.

III.5.2. Los instrumentos definitivos.

A partir de las conclusiones arribadas luego de la aplicación del instrumento piloto y del análisis de los datos recabados, se procedió a diseñar lo que serían los instrumentos definitivos. El primer paso consistió en medir el caudal léxico de los tres grupos de estudiantes. Con este objetivo, se realizó un inventario de los vocablos enseñados en el curso inmediato anterior: los sustantivos enseñados en tercer grado para el grupo de cuarto, en cuarto grado para el de quinto. Estos datos se recolectaron a partir de los libros de textos empleados, del análisis de las planificaciones presentadas y de entrevistas con los docentes de grado. Así, se intentó determinar el caudal léxico de los sustantivos sin aplicar tests que interrumpieran el fluir cotidiano de la clase, en consonancia con la metodología naturalista adoptada en la investigación.

En segundo lugar, se procedió a elegir una unidad del libro de texto en cada grado. A tal fin, se analizaron estos libros para encontrar las unidades que presentaran mayor cantidad de sustantivos concretos a fin de que el diseño de los instrumentos no quedase acotado a pocas palabras. Una vez seleccionada las unidades del libro de texto, se contrastaron los vocablos que allí se presentaban con aquellos que conformaban lo que había sido determinado como el caudal léxico de cada grado. Seguidamente, con el objetivo de verificar si los alumnos las conocían de antemano, aunque los autores del libro lo plantearan como nuevas, se implementaron pruebas en las que los sujetos unían un término en inglés (el significante) con el dibujo que la ilustraba (significado). Dada la edad y la reducida competencia en inglés de los alumnos destinatarios de los tests, el diseño de los mismos requirió un análisis del tipo de imágenes y tareas que podrían evocar los términos enseñados.

Este tipo de test medían por un lado, desde la propuesta de Laufer et al. (2004) el constructo denominado reconocimiento; por otro lado, desde la perspectiva de la teoría de Marconi (1997, 2012), la tarea requería activar la competencia referencial y el acto de

nombrar. A estas pruebas se las llamó *pretests* (Anexo I). En esta tarea, se incluía un vocablo extra que no tenía correlato con la ilustración de modo tal que los sujetos tuvieran, en todos los casos, la opción de elegir al menos entre dos palabras.

En la segunda prueba se proveían oraciones que debían completarse con un vocablo cuyo significado se encontraba ilustrado por una imagen (un ejemplo se presenta en la *Figura III.4*, mientras que la prueba completa se encuentra en el Anexo II).

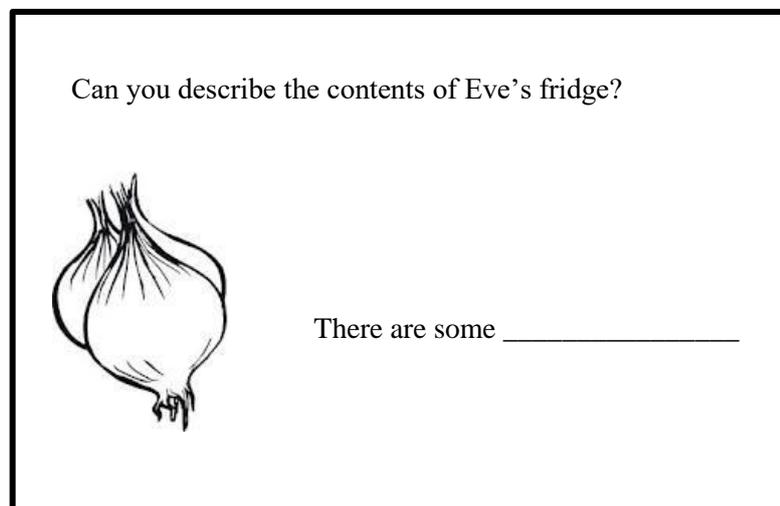


Figura III.4: Un ejemplo del contenido de la prueba semi-estructurada para la unidad vegetales de cuarto año

La tercer prueba (Anexo III) consistía en una imagen acompañada de una consigna en la que se solicitaba a los alumnos que describieran ese dibujo, sin presentar ninguna pista (*Figura III.5*).

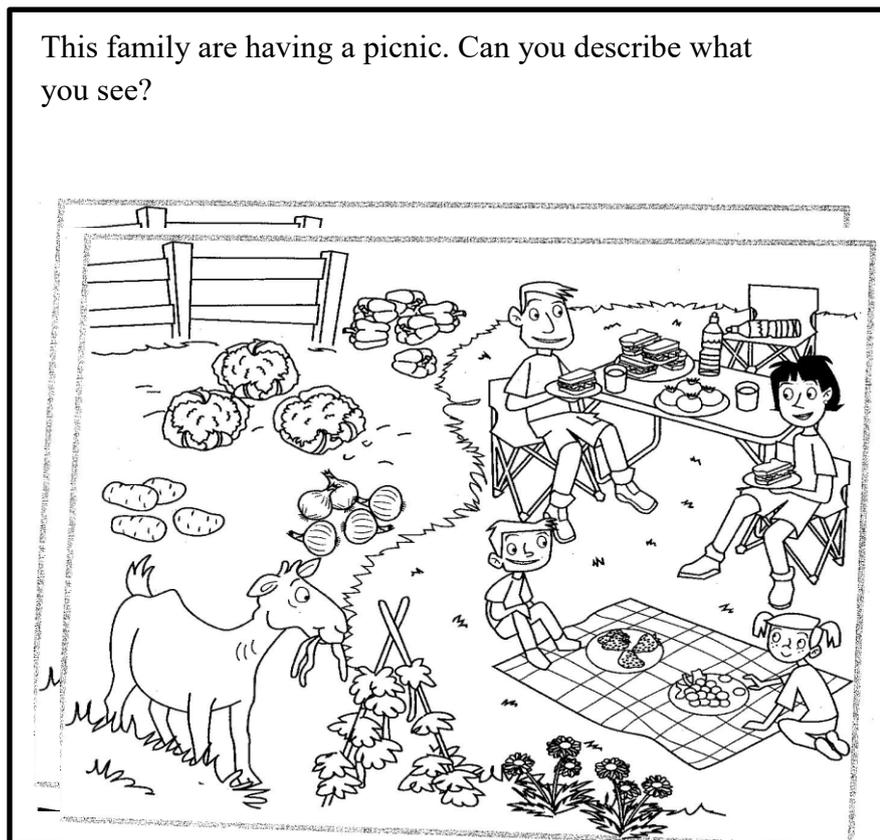


Figura III.5: Prueba de producción libre para la unidad Vegetales de cuarto año

Tanto la segunda como la tercer prueba, evocaban el léxico en la fase denominada recuerdo activo (Laufer et al., 2004) o en términos de Marconi (1997, 2012), implicaban la competencia referencial en el acto de nombrar. Al mismo tiempo, ambos tests diferían en el tipo de contexto de producción que presentaban: el segundo consistía en un contexto semi-estructurado, mientras que en el tercero, el contexto era totalmente libre.

Así quedó definida la batería de pruebas que consistía en (véase Tabla 3.6):

1. un pretest para verificar si los términos a enseñar ya eran conocidos por los alumnos (Anexo I)
2. un test semi-estructurado en el que, a partir de un contexto y una imagen, los estudiantes debían completar oraciones. Cada una de ellas, debía ser completada con un solo vocablo de los enseñados durante el desarrollo de la unidad (Anexo II).
3. una prueba de producción libre en la que los sujetos describían una situación aplicando el léxico disponible (Anexo III).

Tabla 3.7: Descripción de la batería de tests

Prueba	Tarea	Contexto de producción	Objetivos de cada prueba
Pretest	Unir imagen con palabra	Sin contexto	Verificar conocimiento de los vocablos a enseñar
Test semi-estructurado	Completar una oración a partir de la imagen	Semi-estructurado	Verificar léxico disponible en contextos semi-estructurados
Test Libre	Describir una imagen	Libre	Verificar la DL en contextos de producción libre

En cuarto grado se implementaron dos unidades: una sobre *salud* (Anexo IV) y la otra sobre *vegetales* (Anexo V). Cabe aclarar algunas circunstancias relacionadas con la unidad denominada *salud*. Por un lado, esta unidad incluye también algunos adjetivos que se emplean para describir estados físicos: *dizzy* y *sick*, que escapan a la intención original de centrar la investigación en sustantivos. Puesto que formaban parte de la unidad y el significado era evidente a partir de las imágenes, se decidió incluirlos en las pruebas.

De este modo, en la primera batería de cuarto grado (*salud*), se introdujeron nueve vocablos: *headache*, *cough*, *cold*²², *sorethroat*, *toothache*, *earache*, *stomachache*, *dizzy*, *sick* (véase Tabla 3.8). El propósito comunicativo de esta unidad didáctica consistía en lograr que los alumnos pudiesen expresar afecciones o dolores. Para este fin, durante el desarrollo de las clases, a diferencia, de la otra unidad en ese mismo grado y de la de quinto, se realizaron muchas actividades de juegos de roles. Los alumnos demostraban mucho entusiasmo cuando simulaban que les dolía algo y dramatizaban en pares diálogos sobre esta situación. Puesto que esta fue la práctica que más ejercitación tuvo y la que evocaba naturalmente las frases enseñadas, se decidió implementar un test con un contexto que evocaba esos juegos de roles, lo que determinó que esa producción fuese más cercana a la producción semi-estructurada (Figura . III.6) que a la libre (véase Figura III.5). Esta producción es bastante más

²² En este caso *cold* como sustantivo significa “resfrío”.

estructurada que la de la unidad siguiente (*vegetales*) y las de quinto (Anexo V). Sin embargo, aun así, los sujetos deben producir una frase completa en la que se evoca el término planteado en la ilustración. La unidad *vegetales* presentaba siete vocablos: *peppers, tomatoes, onions, strawberries, cauliflower, beans, potatoes*. La función comunicativa de esta unidad era la descripción de situaciones expresando existencia con la estructura *there is/ there are*.

En quinto grado la unidad se denominó *librería* (Anexo VI) y el propósito comunicativo de la misma era expresar disponibilidad o existencia de materiales necesarios para realizar una tarea de arte. La estructura que se practicaba era *there is/are* y *have/has got* con cuantificadores (*some, any*).

Tabla 3.8: Listado de unidades temáticas, vocablos y estructuras de los instrumentos definitivos por grado

Año escolar	Temática	Vocablos	Total de vocablos nuevos	Estructuras
4°	Salud	<i>Headache, Cough Cold, Sorethroat Toothache Earache Stomachache Dizzy Sick</i>	9	<i>I've got ... I feel ...</i>
	Vegetales	<i>Peppers, Tomatoes Onions Strawberries Cauliflower Beans Potatoes</i>	7	<i>There is/are ... I can see ...</i>
5°	Librería	<i>Wire Glue Stapler Tape Paintbrush Drawing pins Card and pencils Paint Correction fluid</i>	9	<i>There is/are have/ has got (not) some /any</i>

III.5.3. La implementación de las pruebas.

Es necesario señalar que el corte no intervencionista de esta investigación realizada en el ambiente natural de los participantes (Hernández Sampieri et. al., 2006) hizo que la recolección de datos quedara sujeta a las vicisitudes de la vida escolar. A causa de esto, por ejemplo, a pesar de que se habían diseñado baterías de tests para otras temáticas además de las mencionadas en la tabla 3.8 (*oficios* en 4° grado y *lugares de interés* en 5°), el desarrollo de la secuencia didáctica sólo permitió la aplicación del pretest en esas temáticas por lo que se descartaron para el análisis de datos. Del mismo modo, debido a diversas razones, por ejemplo ausentismo, no todos los sujetos en cada una de las cuatro divisiones de los tres grados tomaron los tres tests de cada unidad temática detallada en la tabla 3.8.

En el Anexo II se incluye una tabla que muestra una visión general del trabajo realizado con cada uno de los tests analizados en 4° y 5°. Así en los dos grados y en cada una de sus divisiones (A, B, C y D), como se acaba de señalar, se aplicó sólo un pretest en una determinada temática. En 4° grado se aplicó la batería completa de tests en dos unidades temáticas (*salud* y *vegetales*), en 5° grado se aplicó una batería completa sobre la temática materiales de *librería*. Es preciso destacar que los pretests causaron mucha angustia en los alumnos de cuarto grado ya que, aun cuando se les explicó que no era una evaluación, el hecho de unir términos que no conocían con imágenes, les produjo mucha ansiedad. En quinto grado y en sexto, durante la implementación de la prueba piloto, no se percibió esta situación.

En el capítulo siguiente, se analizan los datos recabados a partir de la metodología recientemente descripta.

Capítulo IV

Análisis de los resultados

En este capítulo se analizarán los datos recolectados a fin de responder a los interrogantes que dirigieron la investigación. Con este propósito se presentan los resultados logrados, a partir de los instrumentos descritos en el capítulo anterior, organizados en dos secciones: análisis cuantitativo y análisis cualitativo. Tanto para el análisis cuantitativo como para el cualitativo, los datos recabados fueron organizados en torno a las siguientes categorías: *vocablo incorrecto*, *omisión de vocablo*, *vocablo correcto* y *vocablo correcto con error grafemático* y fueron codificados, para el procesamiento estadístico, como consta en la tabla 4.1.

Al finalizar cada sección se brinda una síntesis de los resultados alcanzados. Por último, para cerrar este capítulo, se presenta una discusión de los resultados obtenidos en relación con los interrogantes y objetivos planteados en esta tesis.

IV.1. Análisis cuantitativo

De acuerdo a lo informado en el capítulo III, la tarea que llevaron a cabo los sujetos, tanto en contexto semi-estructurado como libre, consistía en activar la competencia

referencial al identificar en el léxico semántico, la representación mental del concepto ilustrado en la imagen, y nombrarlo en inglés (Marconi, 1997, 2012). Esta misma tarea, analizada desde la teoría propuesta por Jiang (2000, 2004), implicaba el tercer estadio de la CLéx, la integración, en el que se aplica la entrada léxica del concepto semántico al que se alude en la ilustración.

El análisis cuantitativo aborda en primer lugar las categorías mencionadas en los tres tipos de tests (pretest, semi-estructurado y libre), en cada una de las unidades de cuarto grado y en la de quinto. En el caso del pretest no se presenta la categoría vocablo correcto con error grafemático, ya que la tarea sólo consistía en unir el término con su correspondiente imagen. Luego se examina la incidencia del sexo en los resultados. Seguidamente, se analizan las categorías mencionadas únicamente en el test de producción libre, puesto que el objetivo central de esta investigación es examinar el léxico disponible en este tipo de situaciones. Por último se examina la incidencia del año escolar en los resultados.

Tabla 4.1: Codificación de las variables/ categorías para su procesamiento estadístico

Código	Tipo de test	Categoría/variable	Unidad temática		
P11	Pretest	Ausencia de vocablo	Salud		
P21		Vocablo correcto			
P31		Vocablo incorrecto			
P12		Ausencia de vocablo		Vegetales	
P22		Vocablo correcto			
P32		Vocablo incorrecto			
S11	Semi- estructurado	Ausencia de vocablo	Salud		
S21		Vocablo correcto			
S31		Vocablo incorrecto			
S41		Vocablo correcto con error grafemático		Vegetales	
S12		Ausencia de vocablo			
S22		Vocablo correcto			
S32		Vocablo incorrecto			
S42		Vocablo correcto con error grafemático		Salud	
L11		Libre			Ausencia de vocablo
L21					Vocablo correcto
L31	Vocablo incorrecto				
L41	Vocablo correcto con error grafemático		Vegetales		
L12	Ausencia de vocablo				
L22	Vocablo correcto				
L32	Vocablo incorrecto				
L42	Vocablo correcto con error grafemático		Librería		
Pre1Q	Pretest			Ausencia de vocablo	
PRE2Q				Vocablo correcto	
PRE3Q				Vocablo incorrecto	
S1Q	Semi- estructurado			Ausencia de vocablo	
S2Q				Vocablo correcto	
S3Q				Vocablo incorrecto	
S4Q		Vocablo correcto con error grafemático			
L1Q	Libre	Ausencia de vocablo			
L2Q		Vocablo correcto			
L3Q		Vocablo incorrecto			
L4Q		Vocablo correcto con error grafemático			

IV.1.1. Análisis en función de los tipos de tests.

En la tabla 4. 2 se muestran los estadísticos descriptivos para la unidad temática salud de cuarto grado, adecuados para los porcentajes de los puntajes obtenidos en los diferentes tests. Los resultados y gráficos que se muestran se han realizado con los paquetes estadísticos SPSS e Infostat.

Tabla 4.2: Estadísticos descriptivos para unidad temática salud de cuarto grado

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
PRE11 (1)	75	,00	87,50	33,0000	26,52765
PRE21	75	,00	75,00	26,0000	18,69474
PRE31	75	,00	100,00	41,0000	28,88409
S11	75	,00	62,50	4,5000	10,99754
S21	75	,00	100,00	57,0556	21,30078
S31	75	,00	62,50	14,3333	11,00778
S41	75	,00	62,50	24,1111	16,69889
L11	75	,00	37,50	2,1667	6,93032
L21	75	25,00	100,00	71,8333	19,50543
L31	75	,00	50,00	5,3333	8,99825
L41	75	,00	62,50	20,6667	14,74635
N válido (según lista)	75				

En los siguientes gráficos de barras se visualiza la comparación de medias para cada categoría. Así, para la unidad temática salud de cuarto grado se observa una marcada disminución de los porcentajes medios de omisión de vocablos desde el pretest hasta el test libre (*Figura IV.1*).

Omisión de vocablo

Unidad temática salud. Cuarto grado

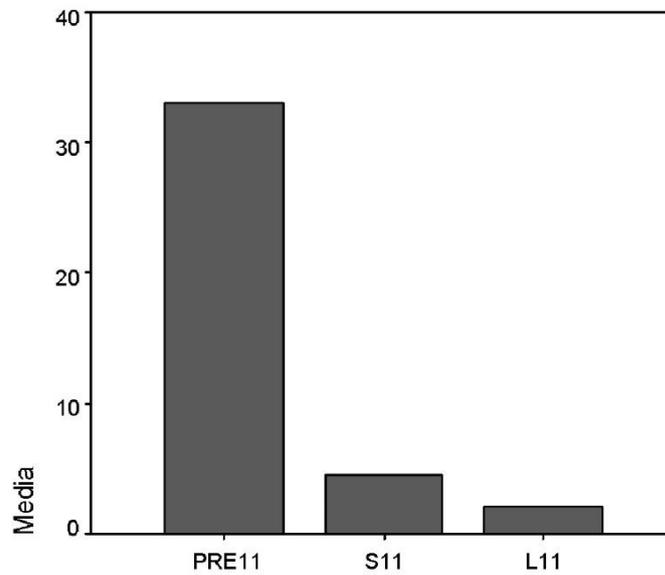


Figura IV.1: Omisión de vocablo en unidad temática salud en pretest y pruebas semi-estructurada y libre

Inversamente proporcional es la relación que se aprecia al analizar la categoría vocablo correcto: mientras que las medias en la categoría omisión de vocablo decrece en los tests semi-estructurado y libre, aumentan la de vocablo correcto (*Figura IV.2*).

Vocablo correcto

Unidad temática salud. Cuarto grado

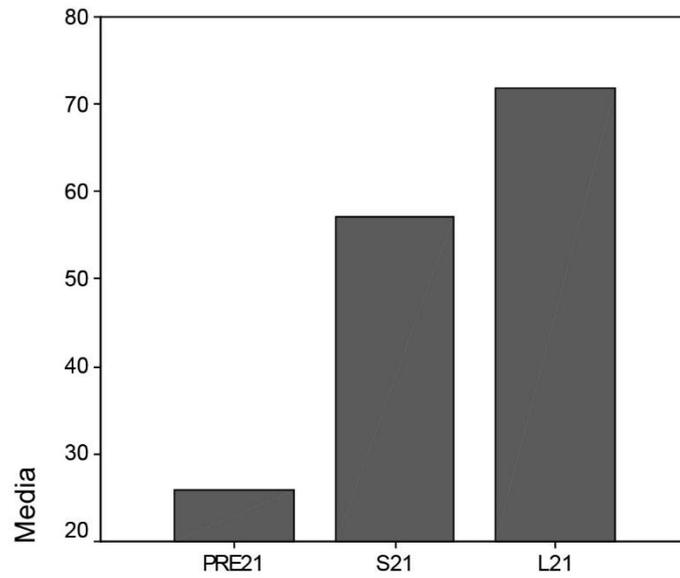


Figura IV.2: Vocablo correcto en unidad temática salud en pretest y pruebas semi-estructurada y libre

Del mismo modo, las medias para vocablo incorrecto disminuyen en el test semi-estructurado y libre (*Figura IV.3*).

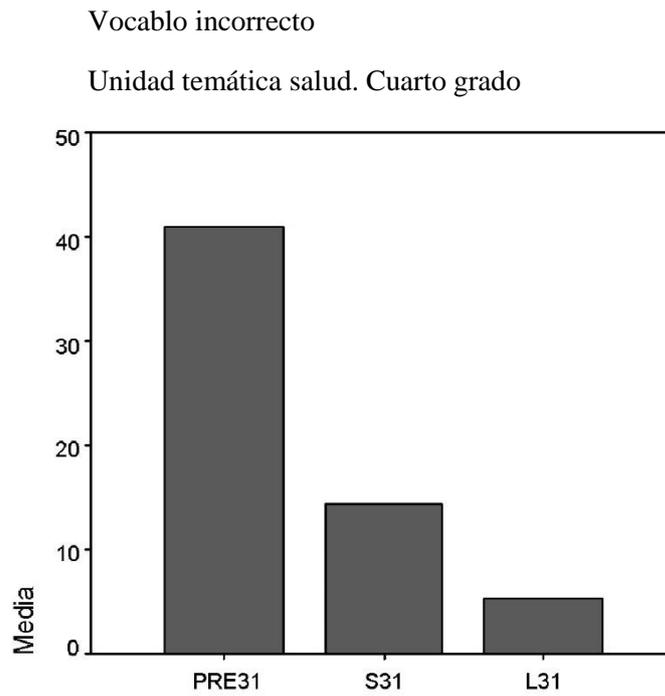


Figura IV.3: Vocablo incorrecto en unidad temática salud en pretest y pruebas semi-estructurada y libre

Esta predisposición a disminuir se observa también en la categoría vocablo correcto con error grafemático (*Figura IV.4*).

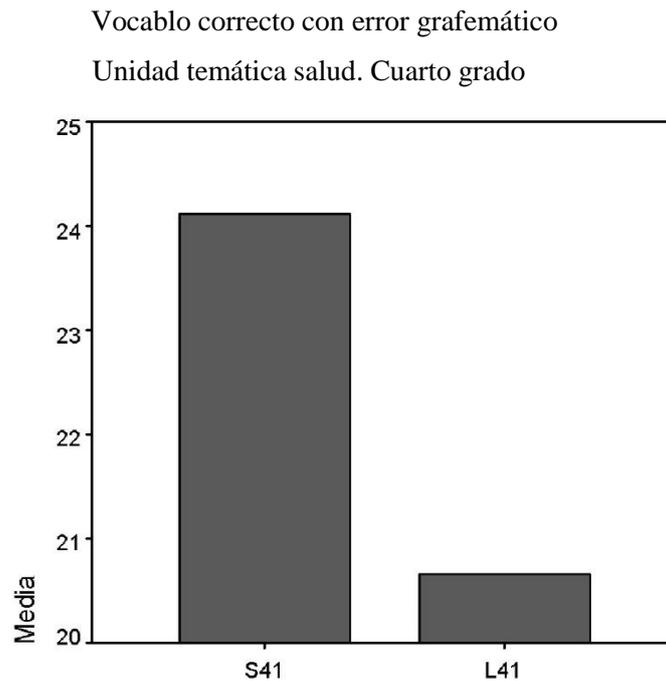


Figura IV.4: Vocablo correcto con error grafemático en unidad temática salud en las pruebas semi-estructurada y libre

A partir de los estadísticos descriptivos y de la visualización de los gráficos anteriormente presentados en los tres tipos de pruebas para esta unidad temática, se puede interpretar que la tendencia decreciente de omisión de vocablo (*Figura IV.1*), junto con el crecimiento de vocablo correcto (*Figura IV.2*), la disminución de vocablos incorrectos (*Figura IV.3*) y de errores grafemáticos (*Figura IV.4*) implican que el despliegue de la secuencia didáctica condujo al desarrollo de la CLéx y que los términos enseñados quedaron disponibles en su forma correcta.

Este desarrollo de la CLéx de los sujetos podría ser explicado a partir de una concepción cognitiva del proceso de ASL desde las dos perspectivas que se han presentado en el capítulo I. Por un lado, tomando como base la visión de la mente como un ordenador, los enfoques que abordan el conocimiento de la L2 ofrecen diversas explicaciones plausibles sobre este fenómeno: los modelos que se ocupan del conocimiento aducen a) que se produjo la automatización de éste (Ellis, 2008; Saville -Troike, 2007), b) que el conocimiento explícito se convirtió en implícito (Bialystok, 1979; Dekeyser, 1998; Ellis, 2008), c) que el conocimiento declarativo de los sujetos se transformó en conocimiento procedimental (Anderson, 1980, 1983; McLaughlin, 1983, 1987). Desde las teorías que se focalizan en los proceso de atención se puede señalar que el input fue comprendido (Schmidt, 1990, 1994),

comprendido e integrado como se evidencia en el output de los sujetos (Gass, 1997)²³.

Por otro lado, recurriendo a explicaciones basadas en los enfoques emergentistas, es evidente que durante el desarrollo de la unidad didáctica se proveyó el input necesario para que se realizaran los ajustes pertinentes a fin de fortalecer las conexiones (*resonancia* en términos de Mac Whinney, 2008), lo que condujo al aprendizaje de los nuevos vocablos y permitió que éstos conformaran la CLéx de los sujetos (N. Ellis, 1998; Lamb, 2011). La explicación basada en la TSD indica que el aula se constituyó en un complejo sistema, en el que cada aprendiente a partir del input, pudo realizar procesos de co-adaptación y acoplamiento que condujeron al aprendizaje de los nuevos términos. Analizados los resultados de esta unidad temática a partir del modelo ACT-R (Anderson et al., 2004, 2008), se puede inferir que los módulos involucrados en el proceso de evocación de los vocablos interactuaron adecuadamente y permitieron que el ciclo de evocación y producción de los términos fuese completado. Se podría señalar que para cualquier modelo dentro del paradigma cognitivista, la secuencia didáctica promovió el aprendizaje de las nuevas palabras.

A continuación se presentan los estadísticos descriptivos (Tabla 4.3) para la segunda unidad temática de cuarto grado: vegetales.

²³ Los enfoques de carácter más social (Givon, 1979; Klein y Perdue, 1992; Pienemann, 1998; Preston; 1989) que presuponen interacción en un contexto natural o abundante input no proveen una explicación consistente para los datos que se recabaron en este estudio, debido a la falta de exposición al input que caracteriza al contexto exolingüe en el que se desarrolló la investigación (Ortega, 2009).

Tabla 4.3: Estadísticos descriptivos para la unidad temática vegetales

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
PRE12	74	,00	100,00	50,5745	29,26560
PRE22	75	,00	100,00	34,0880	29,23173
PRE32	75	,00	85,71	15,9976	20,05895
S12	75	,00	42,86	5,4764	8,71061
S22	75	,00	100,00	66,6497	22,01913
S32	75	,00	28,57	3,1667	7,07351
S42	75	,00	71,43	24,7072	17,80943
L12	75	,00	85,71	46,0953	19,86774
L22	75	,00	85,71	42,4768	22,15082
L32	75	,00	14,29	2,6675	5,60550
L42	75	,00	57,14	8,7632	12,17984
N válido (según lista)	74				

Al proceder a examinar la categoría omisión de vocablos de la unidad temática vegetales (*Figura IV.5*), se advierte que la mayor omisión de vocablos se produce en la prueba semi-estructurada, y no, en la prueba libre, como sería esperable y ya se observó en la unidad temática anterior.

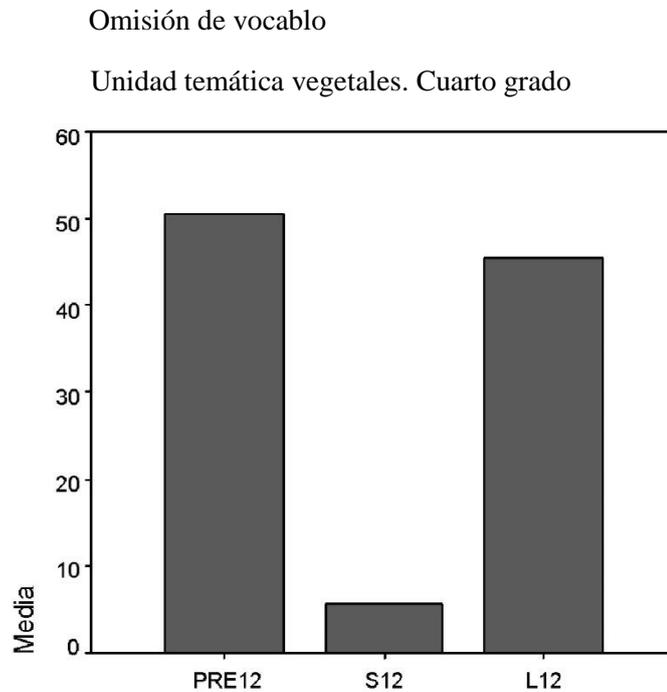


Figura IV.5: Omisión de vocablo en unidad temática vegetales en pretest y pruebas semi-estructurada y libre

En la *Figura IV.6* se aprecia que hay un aumento de vocablos correctos a partir de los pretests pero la mayor proporción de vocablos correctos se observa en la prueba semi-estructurada en detrimento de lo esperado para la prueba libre.

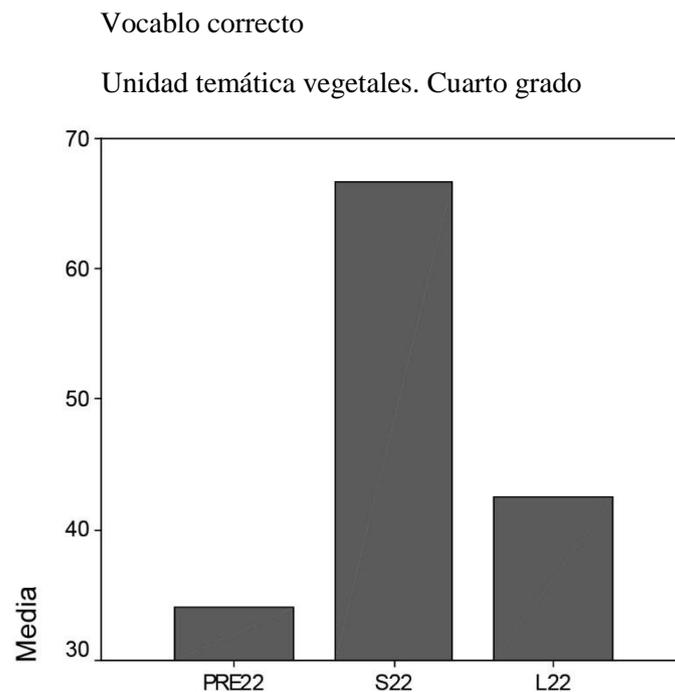


Figura IV.6: Vocablo correcto en unidad temática vegetales en pretest y pruebas semi-estructurada y libre

También llama la atención que las medias para vocablo incorrecto disminuyen abruptamente del pretest a la prueba semi-estructurada, y al mismo tiempo que el descenso entre ésta y la prueba libre es mínimo (*Figura IV.7*).

Vocablo incorrecto

Unidad temática vegetales. Cuarto grado

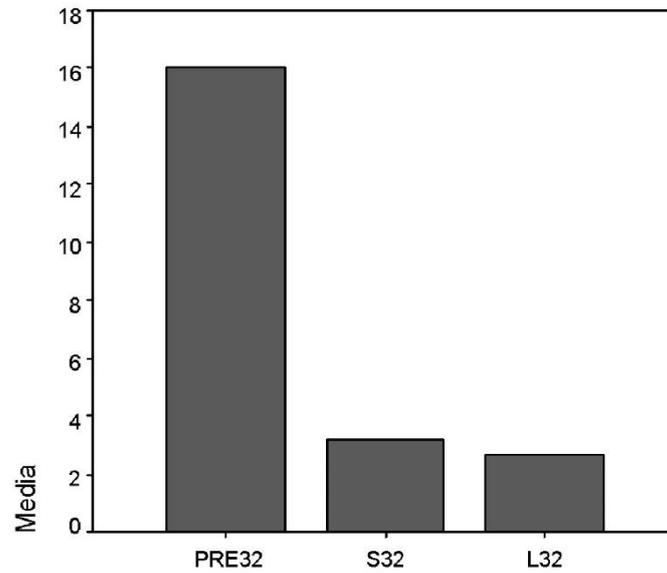


Figura IV.7: Vocablo incorrecto en unidad temática vegetales pretest y pruebas semi-estructurada y libre

En cuanto a la categoría vocablo con error grafemático (*Figura IV.8*), se observa una disminución en la media, lo que implicaría que los términos que se emplean correctamente en las pruebas libres, presentan menor cantidad de errores grafemáticos.

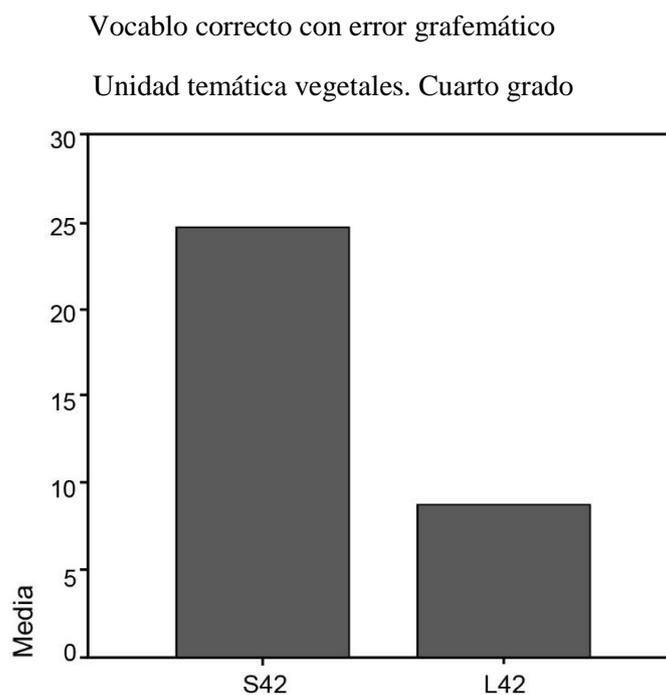


Figura IV.8: Vocablo correcto con error grafemático en unidad temática vegetales en pruebas semi-estructurada y libre

En los cuatro gráficos presentados para la unidad vegetales de cuarto grado (*Figuras IV.5, IV.6, IV.7 y IV.8*), se aprecia que el comportamiento en las categorías omisión de vocablo y vocablo correcto es diferente a la advertida en la unidad temática salud, mientras que las medias para las categorías vocablo incorrecto y vocablo con error grafemático presentan la misma tendencia decreciente que en la unidad salud.

Los guarismos de las categorías omisión de vocablo y vocablo correcto en esta unidad temática parecieran señalar que el desarrollo de la secuencia didáctica no condujo al aprendizaje como sucedió en la unidad temática anterior: estas dos las categorías deberían exhibir mejores resultados en el último test porque esto implicaría que las palabras enseñadas en esta unidad temática quedaron disponibles para ser aplicados en situaciones de producción libre.

Es evidente que los términos no pudieron ser completamente procesados y quedar disponibles como parte del conocimiento implícito (Bialystok, 1979; Dekeyser, 1998; Ellis, 2008) o procedimental (Anderson, 1980, 1983; Mclaughlin, 1983, 1987), probablemente el input no fue totalmente comprendido (Schmidt, 1990, 1994), o integrado (Gass, 1997).

Si se apela a los modelos emergentistas para esclarecer las causas de estos resultados, se podría inferir que el input no condujo al fortalecimiento de las conexiones (N. Ellis, 1998; Lamb, 2011; Mac Whinney, 2008) por lo que no se produjo la evocación del vocablo pertinente. La explicación para estos guarismos, desde el modelo ACT-R (Anderson et al., 2004, 2008), podría sugerir que la interacción de los módulos no fue eficiente ya que el sistema de producción no pudo recuperar de la memoria declarativa el término adecuado y esto impidió que el ciclo se completara.

Los modelos mencionados hasta aquí, tanto computacionales como emergentistas, no proponen argumentos que permitan inferir las causas de que condujeron a esto resultados inesperados. En cambio, algunos conceptos en la TSD, podrían arrojar luz sobre esta situación. Desde esta perspectiva, los resultados de esta unidad temática demuestran la estabilidad y variabilidad de los sistemas dinámicos presentes en el aula y ponen en evidencia conductas impredecibles de los sistemas dinámicos: no todos los aprendientes, a partir del input, pudieron realizar los procesos de acoplamiento y co-adaptación necesarios para que los nuevos elementos fuesen integrados en el sistema complejo que implica el desarrollo de la L2. Factores cognitivos como sociales, culturales y afectivos, por ejemplo, la motivación, son fuerzas que pueden haber interactuado en los procesos de desarrollo lingüístico de esta unidad (N. Ellis, 2007).

Seguidamente se despliegan los estadísticos descriptivos para la unidad temática librería de quinto grado (Tabla 4.4).

Tabla 4.4: Estadísticos descriptivos para la unidad temática librería

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
Pre	82	,00	66,67	2,7099	8,82712
PRE2Q	82	11,11	77,78	49,2549	18,96348
PRE3Q	82	,00	88,89	48,0349	19,74319
S1Q	82	,00	66,67	13,6001	17,61217
S2Q	82	11,11	88,89	58,6389	21,23874
S3Q	82	,00	44,44	13,3287	11,73515
S4Q	82	,00	44,44	14,4295	13,87515
L1Q	82	,00	77,78	25,0663	19,89260
L2Q	82	,00	100,00	62,1962	23,28582
L3Q	82	,00	33,33	3,1162	6,59577
L4Q	82	,00	44,44	9,6196	10,58491
N válido (según lista)	82				

En la *Figura IV.9* se advierte como la media para omisión de vocablos es muy baja en el pretest, y aumenta a partir de la prueba semi-estructurada y libre. Este comportamiento es inesperado, ya que se presume que al progresar el desarrollo de la unidad didáctica, los sujetos van aprendiendo los vocablos nuevos y empleándolos progresivamente, no a la inversa.

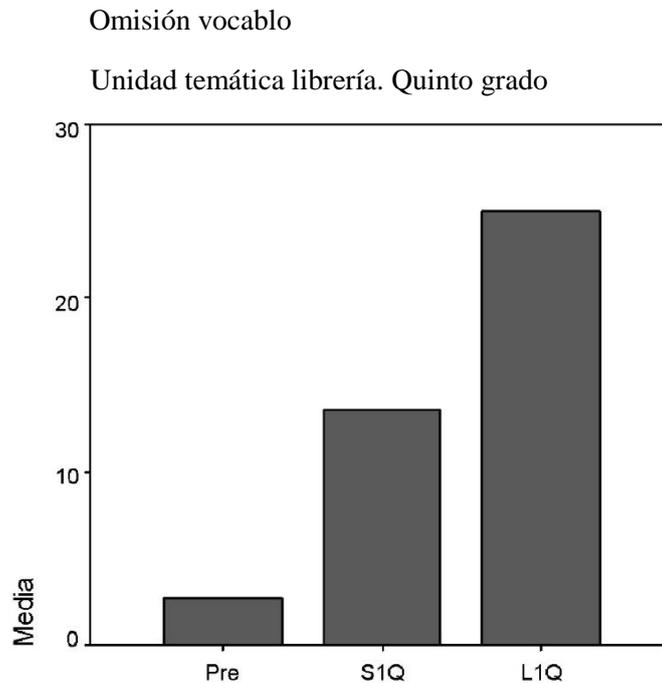


Figura IV.9: Omisión de vocablo en unidad temática librería en pretest y pruebas semi-estructurada y libre

En cuanto al vocablo correcto, en la Figura IV.10 se puede observar que la media se incrementa en los dos tipos de pruebas siguientes al pretest, mejora que es esperable al acercarse el cierre de la unidad didáctica.

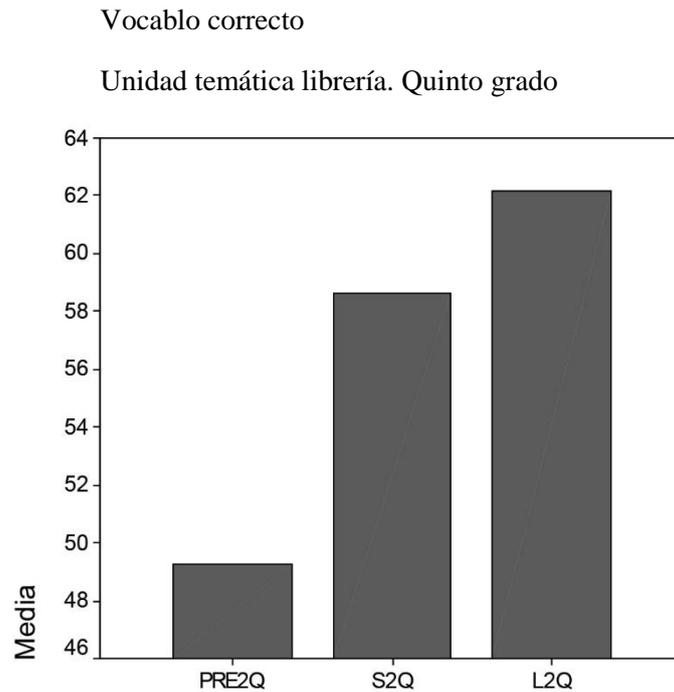


Figura IV.10: Vocablo correcto en unidad temática librería en pretest y pruebas semi-estructurada y libre

La relación inversa se presenta en vocablo incorrecto: disminuye desde el pretest a la prueba libre (*Figura IV.11*). La relación de incremento y disminución advertida en las *Figura IV.10* y *IV.11* es la esperable al cierre de una unidad didáctica puesto que se presume que los alumnos afianzan su aprendizaje y disminuyen los errores.

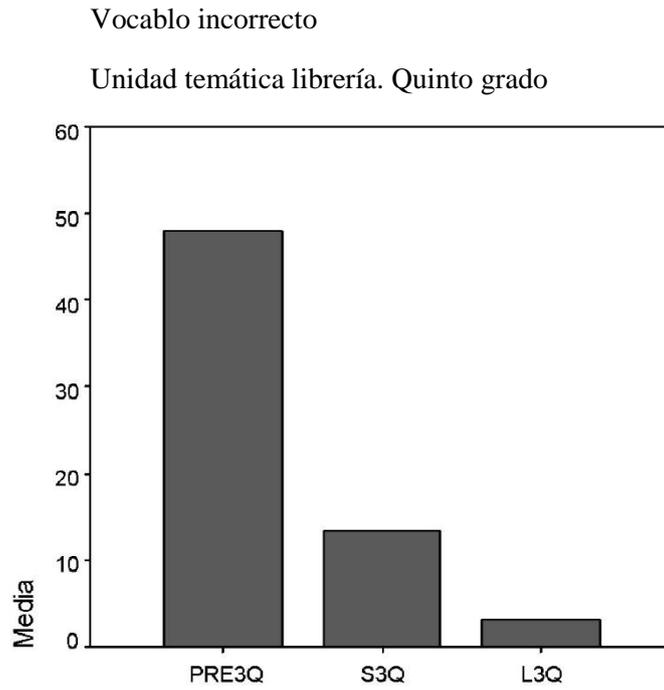


Figura IV.11: Vocablo incorrecto en unidad temática librería en pretest y pruebas semi-estructurada y libre.

La misma tendencia se aprecia para vocablo correcto con error grafemático (*Figura IV. 12*)).

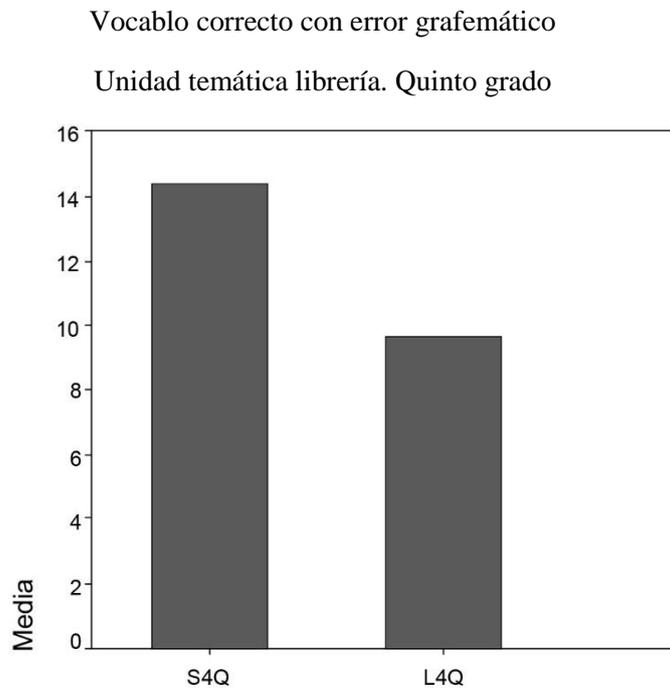


Figura IV.12: Vocablo correcto con error grafemático en las pruebas semiestructurada y libre de la unidad librería

Revisando el conjunto de gráficos para la unidad temática librería, se puede inferir que las tendencias se asemejan a las de la unidad temática salud, a excepción de la categoría omisión de vocablo, la que aumenta progresivamente en cada uno de los tests. La tendencia observada en esta categoría podría implicar que los vocablos no forman parte de la CLéx ya que no están disponibles para ser empleados, lo que podría ser refrendado con la observación de los guarismos obtenidos en la categoría omisión de vocablo en la prueba semi-estructurada.

Si se asume que el desarrollo de la secuencia didáctica conduce al aprendizaje de los nuevos vocablos según los modelos computacionales descritos o al fortalecimiento de las conexiones desde el conexionismo, se podría esperar que las categorías omisión de vocablo, vocablo incorrecto y vocablo correcto con error grafemático presenten medias decrecientes a partir del pretest, mientras que en el caso de la categoría vocablo correcto es esperable que aumenten a partir del pretest. Sin embargo, las *Figura IV.5, IV.6 y IV.9* presentan tendencias diferentes que nuevamente permiten vislumbrar comportamientos inesperados de los sistemas dinámicos: en este caso los resultados imprevistos se relacionan con el tipo de tarea y serán examinadas seguidamente.

El análisis de los resultados desde la perspectiva presentada en esta sección permite visualizar que los tests de tipo semi-estructurado presentaron muy buenos guarismos en general: en algunos casos la diferencia entre los resultados entre esta prueba y la libre fueron exiguas: por ejemplo en ausencia de vocablo en la unidad temática salud (*Figura IV. 1*) y en vocablo incorrecto en la unidad temática vegetales (*Figura IV. 7*), como así también mejores que los resultados obtenidos para la prueba libre, por ejemplo en ausencia de vocablos en vegetales (*Figura IV.5*) y vocablo correcto en vegetales (*Figura IV.6*). Esto pareciera sugerir que las tareas de tipo semiestructurado, en las que el sujeto se ve obligado por el contexto a completar con un vocablo, tienden a evocar los términos enseñados con mejores resultados que las tareas de tipo libre.

Por último, es interesante comparar los resultados en las pruebas libres de las cuatro categorías en cada una de las unidades temáticas. La *Figura IV.13* permite advertir que la unidad temática vegetales es la que presenta disponibilidad léxica más baja, lo que demuestra algunas fallas en el proceso de aprendizaje (*Figura IV.13*)

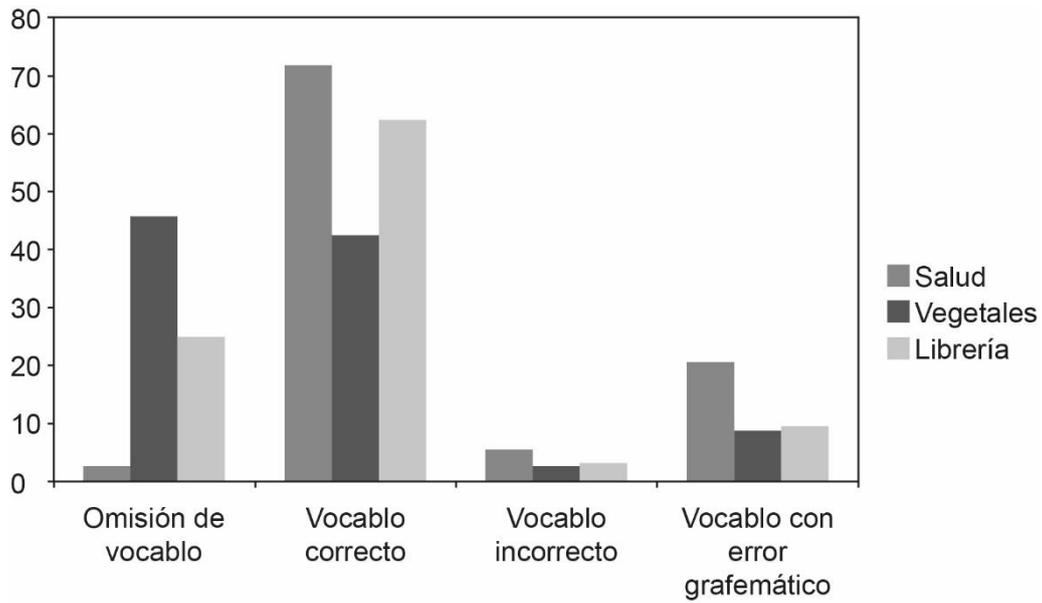


Figura IV.13: Comparación de las cuatro categorías en las tres unidades temáticas

En este sentido, probablemente, la temática de la unidad, más precisamente los vocablos presentados en el libro de texto, y los contextos recreados para el uso de los nuevos términos, no hayan resultado atractivos o interesantes o probablemente no hayan presentado situaciones cercanas a la realidad de los sujetos de la investigación. Estas circunstancias pueden haber influido en la motivación de los sujetos y por ende, en sus propios procesos de aprendizaje (Larsen-Freeman, 2011; Ortega 2009). Esta situación remite nuevamente a la complejidad de los factores intervinientes en el aula.

IV.1.2. Análisis de los datos en función del sexo

A continuación se analiza la disponibilidad léxica desde el test semi-estructurado al libre, teniendo en cuenta el sexo de los estudiantes. Con este fin, se realiza una serie de pruebas estadísticas y se decide aplicar la prueba de Friedman para cada unidad de cuarto grado tal como consta en las tablas 4.5 y 4.6.

Tabla 4.5: Prueba de Friedman para la unidad salud

Sexo	S21	L21	T^2	p
F	1,29	1,71	14,25	0,0005

Sexo	S21	L21	T^2	p
M	1,29	1,71	10,63	0,0025

Tabla 4.6: Prueba de Friedman para la unidad vegetales

Sexo	S22	L22	T^2	p
F	1,74	1,26	12,58	0,0010

Sexo	S22	L22	T^2	p
M	1,81	1,29	23,31	<0,0001

De las tablas anteriores y puesto que cada valor de p es inferior al 5% podemos concluir que para cada sexo, existen diferencias significativas en los porcentajes medios de ambos tests.

Si se observa detalladamente los valores en la unidad salud coinciden para los tipos de tests y los dos sexos, y como ya se advirtió en los gráficos de las *Figuras IV. 5, IV.6 y IV.7*, las medias mejoran del test semi-estructurado al libre. Mientras que en la unidad temática vegetales, en ambos sexos, las medias en el test semi-estructurado son mayores que en el test libre, se advierte que las niñas presentan medias más altas que los varones, al igual que en la unidad temática salud.

Para las pruebas de la unidad temática librería de quinto grado se advierte que las diferencias en cada sexo siguen una distribución normal y por ello se realiza una prueba *T* para muestras apareadas (Tabla 4.7).

Tabla 4.7: Prueba *T* (muestras apareadas) para la unidad librería

Sexo	Obs (1)	Obs (2)	N	<i>T</i>	<i>p</i>
F	S2q	L2q	36	-1,52	0,1384
M	S2q	L2q	46	-0,53	0,5954

De acuerdo a la tabla anterior se concluye que para los sujetos de quinto grado, en la unidad temática librería, no hay diferencias significativas en los porcentajes medios de los alumnos de quinto grado según el sexo.

Es decir que las diferencias son significativas para sexo en cuarto grado, y no en quinto. Resulta interesante que en los resultados para la unidad temática vegetales el comportamiento de las medias muestre una tendencia diferente a la advertida en las otras dos unidades: en las unidades salud y librería se advierte aumento en las medias del test semi-estructurado al libre, mientras que los guarismos en vegetales muestran un descenso en las medias del test semi-estructurado al libre.

IV.1.3. Análisis del léxico disponible en situaciones de producción libre.

Puesto que el objetivo central de este trabajo es examinar el léxico disponible en situaciones de producción libre, en esta sección se procesan los datos que corresponden al test de producción libre en las tres unidades temáticas y en las categorías vocablo incorrecto, omisión de vocablo, vocablo correcto y vocablo correcto con error grafemático, en relación con el año escolar. Se compara la unidad salud con librería y luego vegetales con librería. Los resultados y gráficos que se muestran se han realizado con el paquete estadístico Infostat Profesional. Para la visualización gráfica, se prefirió el empleo de gráficos de cajas y bigotes²⁴. Este tipo de gráficos permite presentar, en un único diagrama, datos de una determinada variable y compararlo, en este caso, en dos grupos.

Se presenta primero un resumen estadístico y el gráfico de cajas y bigotes para cada variable, particionada por año académico con el propósito de visualizar posibles diferencias en los porcentajes observados.

Tanto la tabla 4.8 como el gráfico de la *Figura IV.14* muestran que el porcentaje de omisión de vocablo, para la unidad temática salud es mayor en cuarto que en quinto grado, aunque existe mayor variabilidad en las observaciones de éste último grupo. Nótese que la unidad temática salud no presenta caja para cuarto grado, debido a que los cuartiles $Q1$ y $Q3$ coinciden, puesto que para este grupo los porcentajes de omisión de vocablos son bajos.

²⁴ Estos “permiten identificar la distribución y la dispersión de los datos de una variable de escala. Con este tipo de gráfico se representa la mediana, los Cuartiles (1 y 3), los valores atípicos y los valores extremos. La estructura de este tipo de gráfico está basada en una caja, donde el límite superior corresponde al valor del tercer cuartil (75% de los datos) y el límite inferior al primer cuartil (25%); a su vez dentro de la caja se incluye una línea representando el valor de la mediana. Además se incluye dos barras verticales (Bigotes), los cuales determinan la distancia o rango del 95% de los casos; adicionalmente el procedimiento anexa algunos símbolos representativos de los valores atípicos y extremos. La utilidad de este tipo de gráficos radica en la posibilidad de resumir el comportamiento y las principales medidas de una o varias variables de escala, mediante un solo diagrama”. Descargado de <http://www.spssfree.com/curso-de-spss/graficos-en-spss/grafico-diagrama-de-caja-en-spss.html>

Tabla 4.8: Omisión de vocablo en producción libre en unidades temáticas salud y librería

Grupo	Variable	Media	D.E.	Mín	Max	Mediana	Q1	Q3
1	L11	2,17	6,93	0,00	37,50	0,00	0,00	0,00
2	L11	25,24	19,95	0,00	77,78	22,22	11,11	33,33

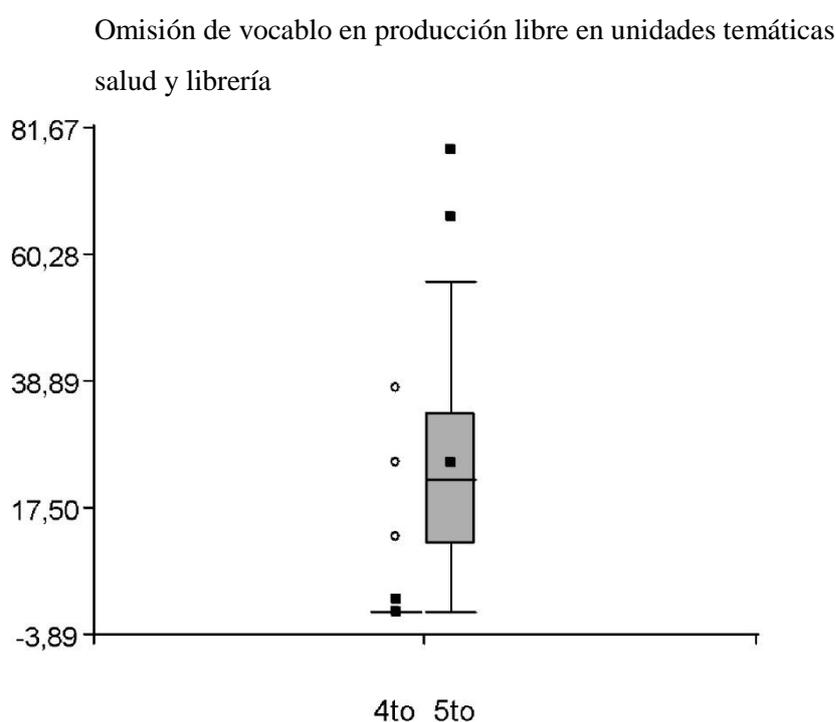


Figura IV.14: Omisión de vocablo en producción libre en unidades temáticas salud y librería

Tanto la tabla 4.9, como el gráfico de la *Figura IV.15*, evidencian claramente los logros en la unidad salud y librería. Adviértase que la caja y los bigotes de la unidad salud en cuarto grado exhiben una distribución más homogénea que los de quinto. Los bigotes, tanto el superior como el inferior, son más cortos en cuarto grado, como así también lo es la caja de la unidad salud. La mediana y la media para esta unidad también son más altas. En quinto, la caja y los bigotes más largos evidencian una distribución más dispersa de los datos para la categoría vocablo correcto. Todo esto permite señalar que los resultados para vocablo

correcto en la unidad salud de cuarto grado son más homogéneos que en la unidad librería de quinto.

Tabla 4.9: Vocablo correcto en producción libre en unidades temáticas salud y librería

Grupo	Variable	Media	D.E.	Mín	Max	Mediana	Q1	Q3
1	L21	71,83	19,51	25,00	100,00	75,00	62,50	87,50
2	L21	62,00	23,37	0,00	100,00	66,67	44,44	77,78

Vocablo correcto en producción libre en unidades temáticas

salud y librería

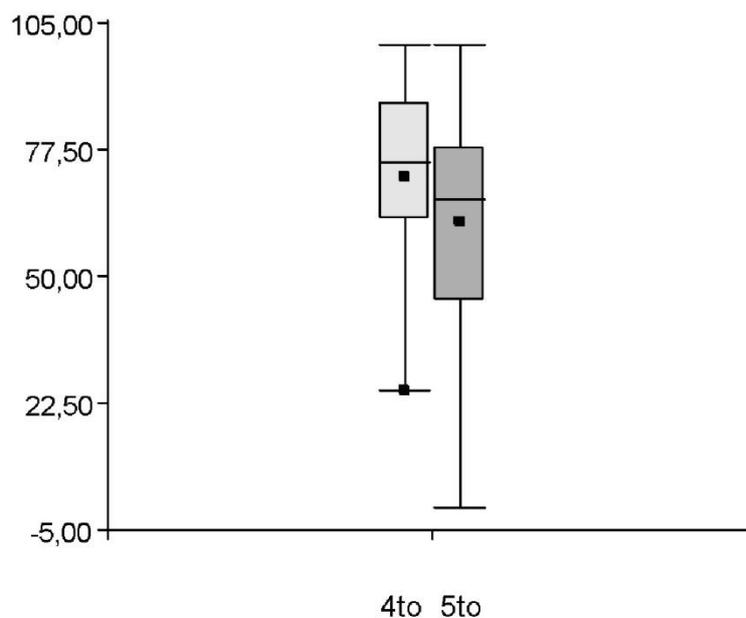


Figura IV.15: Vocablo correcto en producción libre en unidades temáticas salud y librería

En cuanto a la categoría vocablo incorrecto en la unidad temática salud y librería, obsérvese en la *Figura IV.16* y en la *Tabla 4.10*, que los valores para la unidad temática salud son bajos: la caja es corta, como así el bigote superior y la mediana y media también lo son.

La representación de quinto ofrece valores aún más bajos: no se presenta caja ya que la mediana y la media coinciden en valores muy reducidos. Se podría decir que la categoría vocablo incorrecto presenta medias bajas en ambas unidades.

Tabla 4.10: Vocablo incorrecto en producción libre en unidades temáticas salud y librería

Grupo	Variable	Media	D.E.	Mín	Max	Mediana	Q1	Q3
1	L31	5,33	9,00	0,00	50,00	0,00	0,00	12,50
2	L31	3,15	6,63	0,00	33,33	0,00	0,00	0,00

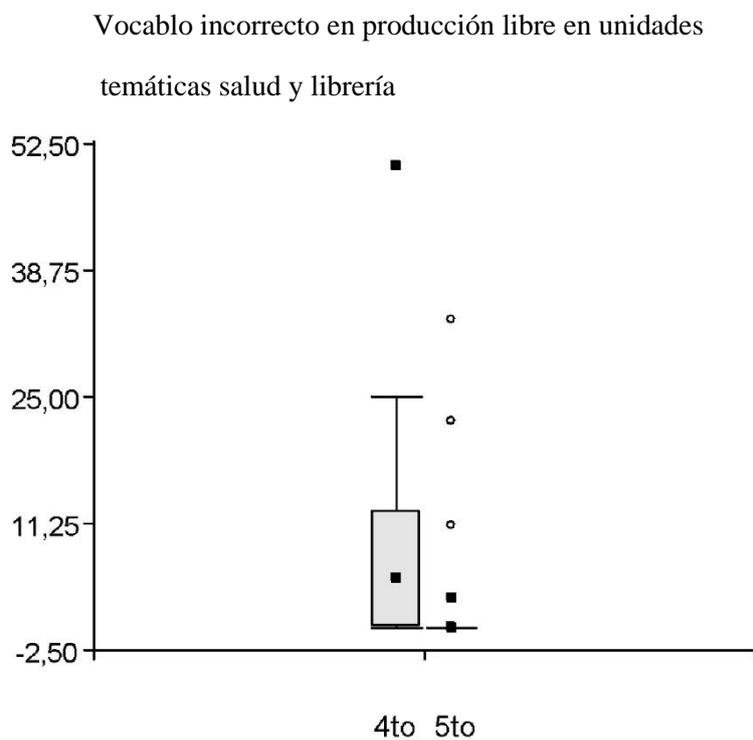


Figura IV.16: Vocablo incorrecto en producción libre en unidades temáticas salud y librería

En la tabla 4.11 y en el gráfico de la Figura IV.17, se puede advertir que la unidad salud presenta mayor cantidad de vocablos con error grafemático que la unidad librería de quinto y una mayor dispersión como atestiguan los bigotes de la caja de quinto. Al comparar la

unidad salud de cuarto, con la de librería se puede apreciar que los datos en cuarto están un poco más dispersos que en quinto, lo que refuerza la visión de mayor cantidad de vocablos con errores grafemáticos. Si se revisan los términos de la unidad salud se podrá apreciar que varios vocablos (*sorethroat, headache, earache, toothache*) presentan una grafía compleja para el hispanohablante, por lo que estos resultados no sorprenden.

Tabla 4.11: Vocablo correcto con error grafemático en producción libre en unidades temáticas salud y librería

Grupo	Variable	Media	D.E.	Mín	Max	Mediana	Q1	Q3
1	L41	20,67	14,75	0,00	62,50	12,50	12,50	25,00
2	L41	9,60	10,65	0,00	44,44	11,11	0,00	11,11

Vocablo correcto con error grafemático en producción libre en unidades temáticas salud y librería

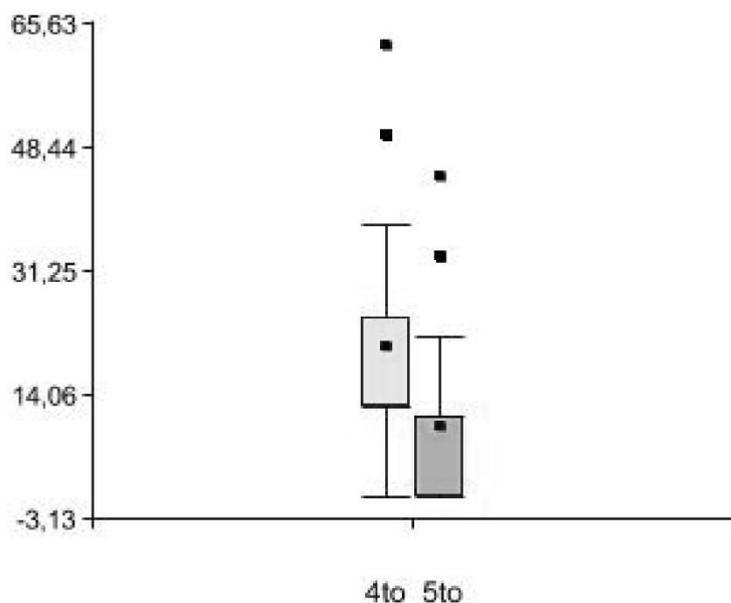


Figura IV.17: Vocablo correcto con error grafemático en producción libre en unidades temáticas salud y librería

El análisis de la Tabla 4.12 y de la *Figura IV.18*, permite visualizar en la unidad vegetales, para la categoría omisión de vocablo, una dispersión de datos amplia, evidenciada en el largo de la caja y sus bigotes. En contraposición, en la unidad temática librería, los datos se presentan de un modo más homogéneo: caja y bigotes mucho más cortos, mediana y media más baja, lo que en esta categoría no es positivo, ya que se analiza la omisión de los vocablos enseñados en situaciones de producción libre.

Tabla 4.12: Omisión de vocablo en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

Grupo	Variable	Media	D.E.	Mín	Max	Mediana	Q1	Q3
1	L12	46,10	19,87	0,00	85,71	42,86	28,57	57,14
2	L12	25,24	19,95	0,00	77,78	22,22	11,11	33,33

Omisión de vocablo en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

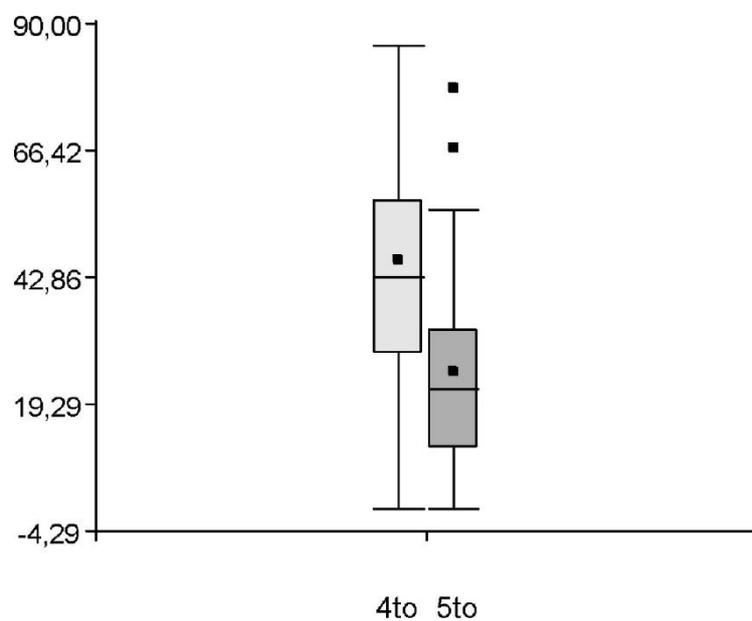


Figura IV.18: Omisión de vocablo en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

Un panorama distinto al de la *Figura IV.15* se aprecia al comparar la unidad vegetales con librería, en la categoría vocablo correcto (Tabla 4.13 y *Figura IV.19*). Si bien los datos de librería se advierten más dispersos, y el bigote inferior es más largo, la caja se presenta como más corta y la mediana y media más alta. Se podría decir que los resultados para vocablo correcto fueron mejores en quinto grado.

Tabla 4.13: Vocablo correcto en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

Grupo	Variable	Media	D.E.	Mín	Máx	Mediana	Q1	Q3
1	L22	42,48	22,15	0,00	85,71	42,86	14,29	57,14
2	L22	62,00	23,37	0,00	100,00	66,67	44,44	77,78

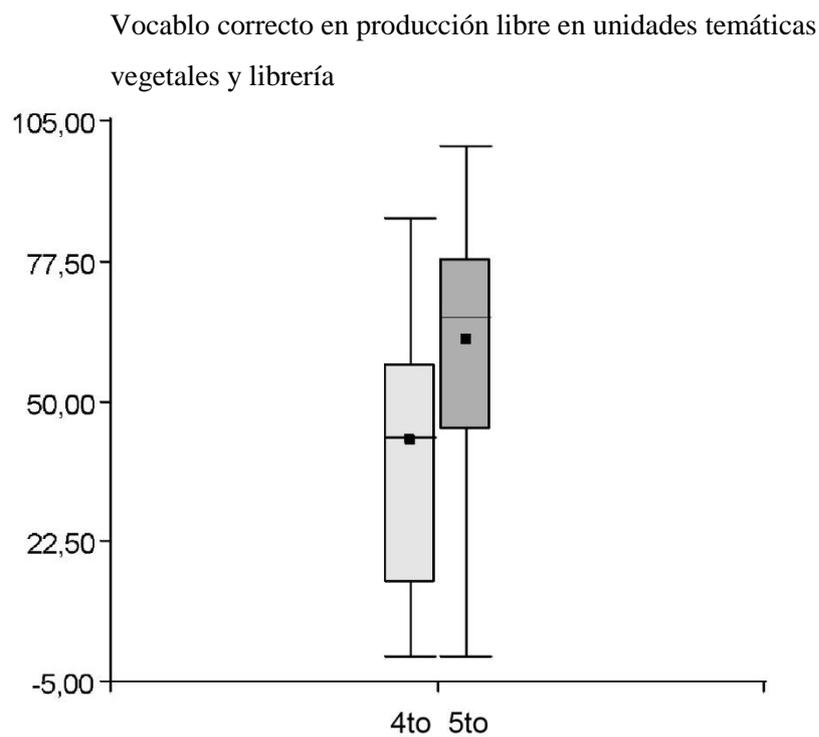


Figura IV. 19: Vocablo correcto en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

La representación gráfica de las medias para vocablo incorrecto en las unidades temáticas vegetales y librería (*Figura IV. 20*), demuestra que son muy bajos en ambos casos, ya que no se arma caja para ninguna de las dos unidades (Tabla 4.14).

Tabla 4.14: Vocablo incorrecto en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

Grupo	Variable	Media	D.E.	Mín	Máx	Mediana	Q1	Q3
1	L32	2,67	5,61	0,00	14,29	0,00	0,00	0,00
2	L32	3,15	6,63	0,00	33,33	0,00	0,00	0,00

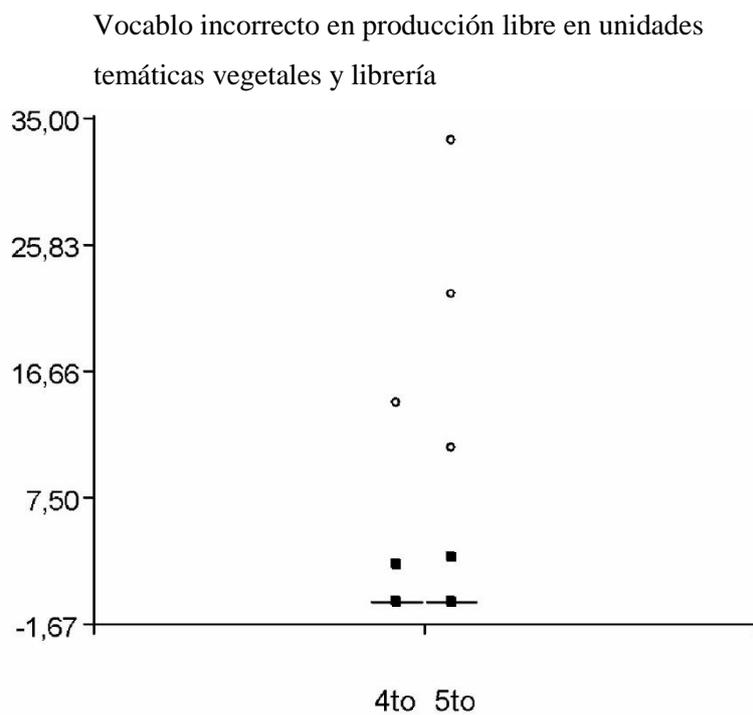


Figura IV.20: Vocablo incorrecto en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

Por último al comparar vocablo correcto con error grafemático en las unidades temáticas vegetales y librería (Tabla 4.15 y *Figura IV.21*), se puede observar que en ésta última los datos se presentan un poco más homogéneos, si bien las medias exhiben valores similares.

Tabla 4.15: Vocablo correcto con error grafemático en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

Grupo	Variable	Media	D.E.	Mín	Máx	Mediana	Q1	Q3
1	L42	8,76	12,18	0,00	57,14	0,00	0,00	14,29
2	L42	9,60	10,65	0,00	44,44	11,11	0,00	11,11

Vocablo correcto con error grafemático en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

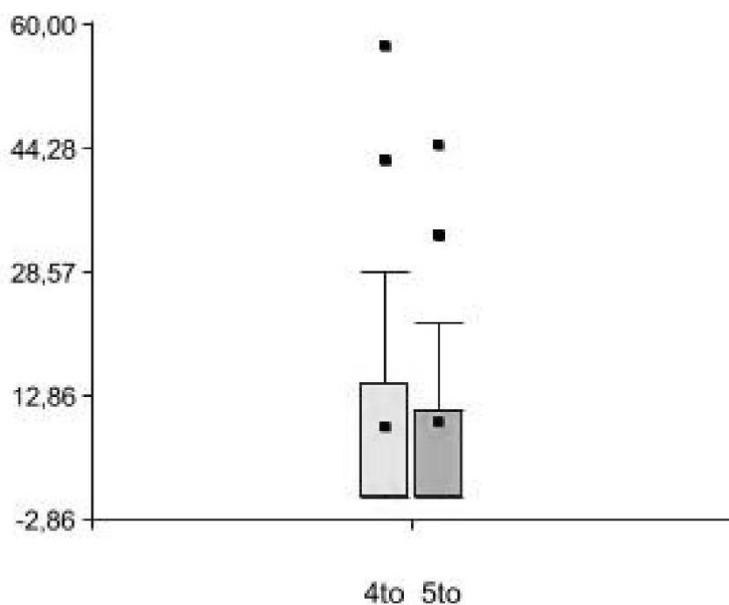


Figura IV. 21: Vocablo correcto con error grafemático en producción libre en unidades temáticas vegetales y librería

Nótese que en la comparación entre la unidad temática salud con librería, en las categorías omisión de vocablo y vocablo correcto, la unidad de cuarto presenta mejores

resultados mientras que la relación es inversa en las categorías vocablo incorrecto y vocablo con error grafemático. Al comparar la unidad temática vegetales de cuarto con librería, es evidente que los resultados para esta última son mejores, con excepción de la categoría vocablo incorrecto en la que los resultados de ambas unidades son muy similares. Esto se retomará en el análisis cualitativo.

Se evidencia en este tipo de análisis que la unidad temática vegetales presenta resultados inferiores al de la otra unidad temática de cuarto grado (salud). Esta tendencia ya se perfilaba en el análisis por tipo de test (*Figura IV.5 y IV.6*).

Se podría argüir que el tipo de tareas de ambas unidades es diferente, ya que como se señaló en el capítulo III en salud la tarea diseñada para la producción libre es bastante más estructurada, mientras que la de vegetales es totalmente libre. Pero este argumento no se sostiene cuando se compara vegetales con librería dado que ambas tareas son de tipo libre, y los resultados en quinto (librería) son mejores (*Figuras IV.18, IV.19, IV.20 y IV.21*). Los guarismos obtenidos en la unidad vegetales pueden estar relacionados, como ya se señaló en la sección IV.1.1, con que la temática y los contextos en que se presentaron los vocablos, no resultaron interesantes a los alumnos. Esto puede haber constituido un elemento que no favoreció los procesos de acoplamiento en el sistema lingüístico que desarrollaron los alumnos.

IV.1.3.1. Análisis del léxico disponible por año escolar.

En esta sección se procede, a analizar los vocablos en el test libre en cada una de las unidades temáticas a fin de advertir si el año escolar incide en el DL. Por ello se realiza una comparación de medias para datos independientes. Para determinar la técnica a usar, paramétrica o no paramétrica, se realiza un test de normalidad sobre los puntajes para cada grupo (cuarto y quinto) y los resultados se consignan en la Tabla 4.16.

Tabla 4.16. Test de Normalidad de Shapiro-Wilks

Grupo	Variable	Media	D.E.	W*	p(Unilateral D)
1	L11	2,17	6,93	0,37	<0,0001
1	L21	71,83	19,51	0,90	<0,0001
1	L31	5,33	9,00	0,63	<0,0001
1	L41	20,67	14,75	0,88	<0,0001
1	L12	46,10	19,87	0,93	0,0026
1	L22	42,48	22,15	0,90	<0,0001
1	L32	2,67	5,61	0,46	<0,0001
1	L42	8,76	12,18	0,71	<0,0001
2	L11	25,24	19,95	0,90	<0,0001
2	L21	62,00	23,37	0,94	0,0018
2	L31	3,15	6,63	0,54	<0,0001
2	L41	9,60	10,65	0,80	<0,0001
2	L12	25,24	19,95	0,90	<0,0001
2	L22	62,00	23,37	0,94	0,0018
2	L32	3,15	6,63	0,54	<0,0001
2	L42	9,60	10,65	0,80	<0,0001

Puesto que el valor de p -value es menor que 0.05 en todos los casos, se concluye a un nivel de significación del 5%, que las observaciones no se ajustan a una distribución normal, lo que indica que se debe emplear un test no paramétrico para analizar diferencias significativas en las medias de ambos grupos, para cada variable.

A partir de esos resultados se aplica el test de Mann Whitney (Tabla 4.17).

Tabla 4.17: Test de Mann Whitney

Clasific	Variable	Grupo 1	Grupo 2	Media (1)	Media (2)	DE (1)	DE (2)	<i>p</i> (2 colas)
Grupo	L11	1	2	2,17	25,24	6,93	19,95	<0,0001
Grupo	L21	1	2	71,83	62	19,51	23,37	0,0247
Grupo	L31	1	2	5,33	3,15	9	6,63	0,0307
Grupo	L41	1	2	20,67	9,6	14,75	10,65	<0,0001
Grupo	L12	1	2	46,1	25,24	19,87	19,95	<0,0001
Grupo	L22	1	2	42,48	62	22,15	23,37	<0,0001
Grupo	L32	1	2	2,67	3,15	5,61	6,63	0,8483
Grupo	L42	1	2	8,76	9,6	12,18	10,65	0,713

Las hipótesis a testear, para cada variable, son: no existe diferencia en las medias versus existe diferencia en las mismas. De la tabla anterior, de acuerdo al valor de *p*, se observan diferencias significativas para las primeras seis variables ($p < 0.05$); mientras que para las variables L32 y L42, *p* es grande (mayor que 0.05) lo que indica la aceptación de igualdad de medias, a un nivel del 5%.

Así, por ejemplo, para la variable L31 indica que la disminución observada (de 5.33 a 3.15) en las medias, es significativa para esa variable. Esto indica que en la unidad temática salud, el porcentaje medio de vocablo incorrecto es diferente para ambos grupos (en este caso menor).

Esto indicaría, por ejemplo, que solamente las diferencias en las medias en ausencia de vocablo y vocablo con error grafemático en la unidad vegetales son significativas. A pesar de esto, se podría señalar que no existen diferencias estadísticamente significativas que permitan aseverar que la DL mejora con el incremento del año escolar, es decir que no se puede corroborar o rechazar la aseveración de algunos especialistas sobre el incremento de la competencia léxica a medida que se incrementa el conocimiento de la lengua.

Esto pareciera ratificar, que la conformación del lexicon mental depende del grado de conocimiento que cada individuo tiene de los vocablos que conforman su propia CLéx y no está condicionado por el conocimiento de la lengua de cada sujeto (Jiang, 2000, 2002, 2004).

IV.1.4. Cierre del análisis cuantitativo.

En esta sección se han analizado los datos desde una perspectiva racionalista puesto que se pretendía indagar si existía una relación significativa entre DL, tipo de test, sexo y año escolar. El modo en que los datos fueron recabados y procesados concede a los resultados rigurosidad, criterio de calidad que confiere a las conclusiones validez externa, permitiéndole a su vez generalizar las inferencias logradas a otros contextos.

Se ha podido advertir que no existe diferencia significativa para afirmar la incidencia del sexo y del año escolar en el léxico disponible. Por otra parte, a partir de los análisis realizados, se ha podido advertir mejores resultados en las tareas de tipos semi-estructurado que en las de producción libre. También se ha evidenciado que de las tres unidades temáticas, vegetales presenta los logros más bajos, situación que se intentará esclarecer en la siguiente sección.

IV. 2. Análisis cualitativo

En esta sección se procederá a examinar los datos de la producción libre, para intentar describir el desarrollo de la CLéx de los sujetos de este estudio. El análisis, si bien por momentos aplica herramientas cuantitativas, por ejemplo porcentajes, es de corte cualitativo ya que aborda un tipo de conocimiento que es tácito, puesto que los sujetos no pueden dar cuenta de éste. Otro aspecto que remite a las investigaciones cualitativas es que, a partir de los datos se intentará realizar un planteamiento teórico referido a este de conocimiento.

En primer lugar se procederá a examinar el léxico disponible. Para ello, se procederá a examinar los logros de todos los sujetos en las categorías vocablo incorrecto y omisión de vocablo, para continuar con el análisis del léxico disponible en situaciones de producción libre, es decir qué vocablos se aplicaron correctamente (incluyendo errores grafemáticos y morfológicos). A partir de la información emergente, se espera, poder delinear el desarrollo de la CLéx de los sujetos participantes en este estudio.

En segundo lugar, se analizarán las producciones de cuatros sujetos por unidad temática a fin de intentar describir el desarrollo individual de la CLéx.

IV.2.1. El léxico disponible.

La categoría vocablo incorrecto alude a situaciones en las que los sujetos, al referirse a un objeto del mundo real, aplican un vocablo en inglés que no corresponde. Por ejemplo, en lugar de decir *I have got a toothache* (véase Figura IV.21), el sujeto confunde *toothache* y escribe **coof* (por *cough* que significa *tos*).

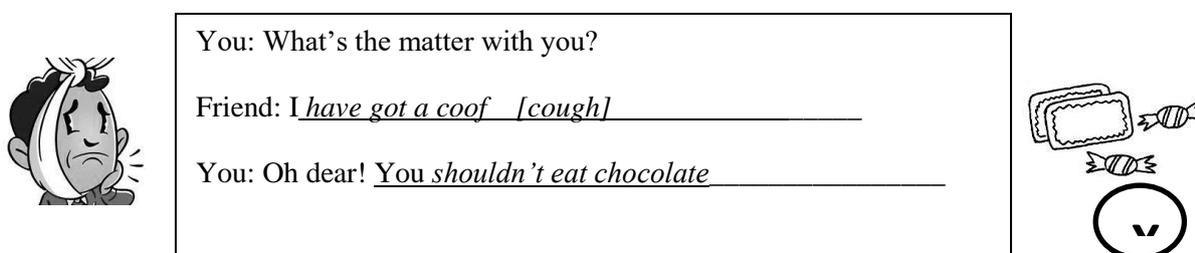


Figura IV.22: Ejemplo de vocablo incorrecto en la unidad temática salud

El porcentaje de vocablos empleados erróneamente es muy bajo para vegetales y librería, como se puede constatar en la Tabla 4.18. Esto permitiría explicar la similitud advertida en la sección anterior con respecto a los resultados en la categoría vocablo incorrecto de las unidades temáticas vegetales y librería.

Tabla 4.18: Vocablo incorrecto en producción libre

Unidad Temática	Media	Promedio
Salud	20,67	
Vegetales	8,76	13,0333333
Librería	9,67	

Como se advierte en la tabla anterior, la unidad temática que presentó mayor porcentaje de vocablos incorrectos es la de salud. Un análisis de los términos incorrectos en esta unidad, revela que la palabra que suscitó mayor porcentaje de vocablos incorrectos fue *sick*, que registró 13% en esa categoría (Tabla 4.19).

Tabla 4.19: Porcentajes de vocablos incorrectos en producción libre en la unidad temática salud

	sorethroat	stomachache	toothache	cold	earache	headache	dizzy	sick
Vocablo incorrecto en producción libre	5,33%	1,33%	6,67%	4,00%	2,67%	4,00%	6.67%	12,33%

En la tabla anterior se puede apreciar que el porcentaje de vocablos incorrectos para *sick* dobla la cifra de los porcentajes más altos, por ejemplo para *dizzy*, *toothache*, *sorethroat*.

La tendencia del término *sick* a lograr altos porcentajes en la categoría vocablo incorrecto ya se advirtió en las pruebas semi-estructuradas, instancia en la que el porcentaje fue altamente más elevado que los porcentajes para las restantes palabras (*Figura IV.23*).

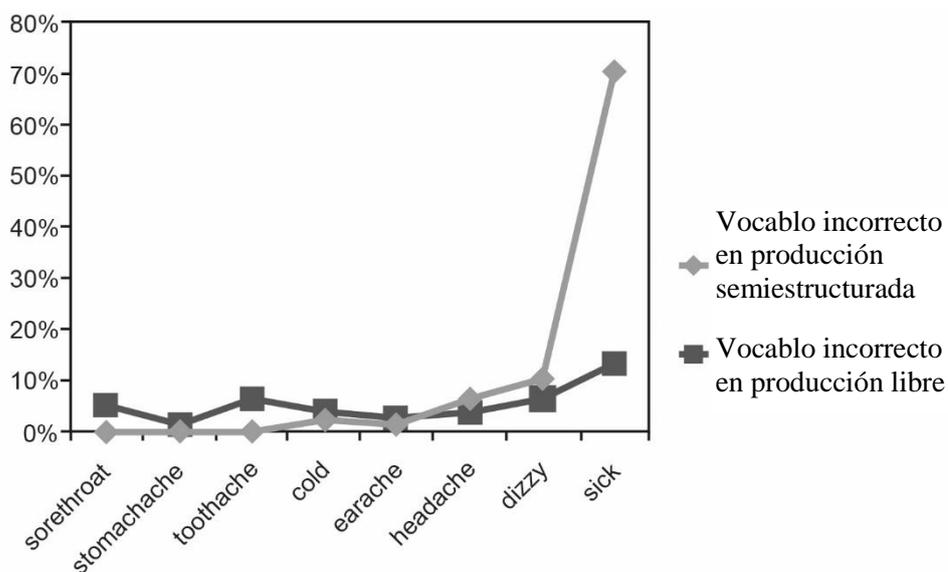


Figura IV.23: Porcentajes de vocablos incorrectos en la unidad temática salud

En el gráfico de la *Figura IV.23* se observa, por un lado como en la prueba de producción libre desciende el porcentaje de vocablo incorrecto para *sick*, lo cual podría significar que el vocablo ha sido aprendido y queda disponible para su uso. Esto desde la visión de la DLE es un aspecto positivo ya que indica que el desarrollo de la unidad didáctica fue conducente al aprendizaje del léxico, componente esencial de la CC. Por otro lado, es llamativo el porcentaje de vocablo incorrecto para *sick* en la producción semi-estructurada, es por ello que se procede a un análisis más exhaustivo de vocablos incorrectos en producción semi-estructurada (Tabla 4.20).

Tabla 4.20: Porcentajes de vocablos incorrectos en contextos de producción semi-estructurada

	sorethroat	stomachache	toothache	cold	earache	headache	dizzy	sick
Vocablo incorrecto en producción semi-estructurada	0%	0%	0%	2,66%	1,33%	6,66%	10,66%	70,67%

Al examinar cuidadosamente los vocablos incorrectos empleados para referirse a *sick* en el contexto semi-estructurado (Tabla 4.21), llama la atención que entre los vocablos aplicados erróneamente el término *fever* alcanzó el más alto porcentaje (92,45%), con un porcentaje muy bajo de errores grafemáticos: (6,12 %).

Tabla 4.21: Porcentajes de vocablo incorrecto para *sick* en contextos de producción semi-estructurada

Vocablos incorrectos para <i>sick</i>	Porcentaje
Otros vocablos	7,54 %
<i>fever</i>	92,45 %

La palabra *fever* [fiebre], sustantivo que remite a un concepto implicado en el término meta, es evocado a partir de la imagen en la que aparece un termómetro (*Figura IV.24*). Si bien *fever* no corresponde a la misma categoría gramatical que *sick*, (que es un adjetivo), se podría decir que se produce un error de sustitución semántica (Marín Serrano, 2003), siendo la relación entre ambas sintagmática (Wolter, 2001).



Figura IV. 24: Ilustración para evocar *sick* en contexto semi-estructurado

Una explicación probable para este 92,45 % de empleo de *fever* en lugar de *sick*, indicaría que ante la omisión de un vocablo disponible, los sujetos recurren a una sustitución semántica al emplear una palabra que conlleva una asociación sintagmática, como es en este caso *fever*.

El análisis de la categoría vocablo incorrecto en la unidad temática salud, permite advertir que palabras de ortografía compleja como *sorethroat*, *headache*, *toothache* no fueron empleados erróneamente, sino que fueron aplicados con grafías incorrectas (véase Tablas 4.19 y 4.20), como se observará más adelante en la tabla 4.24.

La siguiente categoría que se analiza es la de omisión de vocablo en la producción libre (Tabla 4.22) y se la contrasta con la de vocablo incorrecto.

Tabla 4.22: Omisión de vocablo y vocablo incorrecto en las unidades temáticas en producción libre

Producción libre	Omisión	Incorrecto
Salud	2,17	5,33
Vegetales	46,1	2,67
Libería	25,24	3,15

Esta tabla permite advertir que en esta categoría, las unidades temáticas vegetales y librería presentan altos porcentajes, mientras que salud, guarismos muy bajos: el mayor porcentaje de omisión de palabras, se registra en la unidad temática vegetales, mientras que el menor, en salud. En esta última, el porcentaje de vocablo incorrecto asciende a 5,33, el más alto en las tres unidades, e inversamente el de omisión se percibe como el más bajo (2,17%) de las tres unidades.

Las situaciones plasmadas en las Tabla 4.22 y 4.18 se pueden analizar a la luz del tipo de tarea que presupone el test de producción libre en la unidad salud (*Figura IV.22 y IV.24, Anexo IV*). Como se observa, la producción necesariamente debe referirse a un determinado vocablo, en esta instancia, los sujetos debían producir una oración empleando *toothache o sick*, términos a los que hace referencia la ilustración. Al verse forzados a producir exclusivamente esa palabra, los sujetos se ven obligados a proveer un término aunque éste sea incorrecto. El formato de las pruebas en las otras unidades temáticas no exige necesariamente la producción de todos los vocablos ilustrados en el dibujo, por lo que, por un lado, los porcentajes de omisión son mayores y por otro, los de equivocación son menores, o nulos como en la unidad vegetales.

Se podría interpretar que en las situaciones producción libre, que presuponen la evocación activa (Laufer et al., 2004) de los vocablos sin más ayuda que la imagen, cuando los sujetos no han logrado aprender los términos nuevos enseñados durante el desarrollo de la unidad didáctica y por ende, no se ha construido una entrada léxica, los alumnos no producen el término en cuestión, lo que evita la comisión de errores grafemáticos o de vocablos incorrectos.

Estos datos parecieran corroborar las propuestas de autores como Kroll et al (2002), Jiang, (2000, 2004), Marconi (1997, 2012) en el sentido de que existe un concepto, independiente de la

lengua, a partir del cual se derivan los vocablos. Marconi (1997, 2012) concibe un léxico de educto (que puede ser fonológico o gráfico) y que remite a un léxico semántico. Entre ambos media la visión que es lo que captura la imagen, la reconoce y la dirige al léxico semántico en el que selecciona el vocablo que designa a la imagen. En este caso no existe el término en la L2 que designa el concepto semántico y por consiguiente se recurre a una palabra asociada con el concepto. Es decir que el vocablo sencillamente no quedó disponible para su uso posterior en situaciones de comunicación. A los fines de la presente investigación dos probables explicaciones se perfilan para esta situación: desde una perspectiva conexionista, se podría señalar que no existe una ruta que conecte el objeto real con un término en L2 (Marconi, 1997, 2012), mientras que desde la perspectiva computacional, esta situación parecería indicar que no se alcanzó a construir una entrada léxica (Jiang, 2000, 2004). Es evidente que no se produjo aprendizaje, lo que se podría explicar desde la teoría de Gass (1997) señalando que no se produjo intake, es decir el *input* no fue comprendido y asimilado. Enmarcada esta situación en la perspectiva conexionista, se podría explicar en base a que el input no fue suficiente para fortalecer las conexiones entre el concepto y los vocablos en la L2 (N. Ellis, 2005). A medio camino entre ambas posiciones, la teoría de Anderson et al. (2004), desde el buffer no se pudo recuperar información proveniente del módulo declarativo que permitiera la producción de los vocablos correctos.

También el análisis de las categorías vocablo incorrecto y omisión de vocablo, permiten advertir la relación entre tipo de tarea y DL: las situaciones de producción semi-estructurada evocan mayor cantidad de vocablos incorrectos mientras que aquellas tareas que son de producción libre permiten la omisión de los vocablos que no quedaron disponibles, lo que necesariamente implica menor cantidad de vocablos incorrectos y hace evidente la DL.

La tercer categoría, vocablo correcto, permite examinar el léxico disponible en situaciones de producción libre. Para este fin, se analizan los porcentajes de vocablos correctos, incluyendo en esta categoría aquellos con errores grafemáticos (Pujol Llop, 1999), o aquellos que no exhibían desinencias/terminaciones morfológicas, en este caso plural: *paintbrushes*, *strawberries* (Tabla 4.23). Esta decisión se basa en que tanto los docentes a cargo de los cursos en los que se realizó la investigación como la investigadora, consideran que las diferencias (señaladas en el capítulo II) entre la ortografía de la lengua inglesa (profunda) y del español (superficial) constituyen una dificultad al momento de escribir en inglés, por lo que, en estos contextos, las características de la ortografía de la L2 implican un proceso de constante acercamiento a la grafía correcta.

Tabla 4.23: Vocablo correcto y vocablo con error grafemático en producción libre según unidad temática

	Vocablo Correcto	Vocablo con error grafemático
Salud	71,83	20,67
Vegetales	42,48	8,76
Librería	62	9,6

En la tabla anterior (4.23) se puede apreciar que, lógicamente, cuando el porcentaje de vocablos correctos es alto, se registra un porcentaje bajo de vocablos con errores grafemáticos. En esa misma tabla se puede observar que la unidad temática salud (4° año) mostró los mejores logros en léxico disponible y la de vegetales (4° año), los menores.

Teniendo en cuenta la anterior consideración, se suman los porcentajes de vocablos correctos y vocablos con error grafemático. Los resultados para la unidad temática salud y librería quedaron disponibles para su uso en situaciones de producción libre. Nuevamente este porcentaje indica que el desarrollo de la unidad didáctica promovió el aprendizaje del léxico.

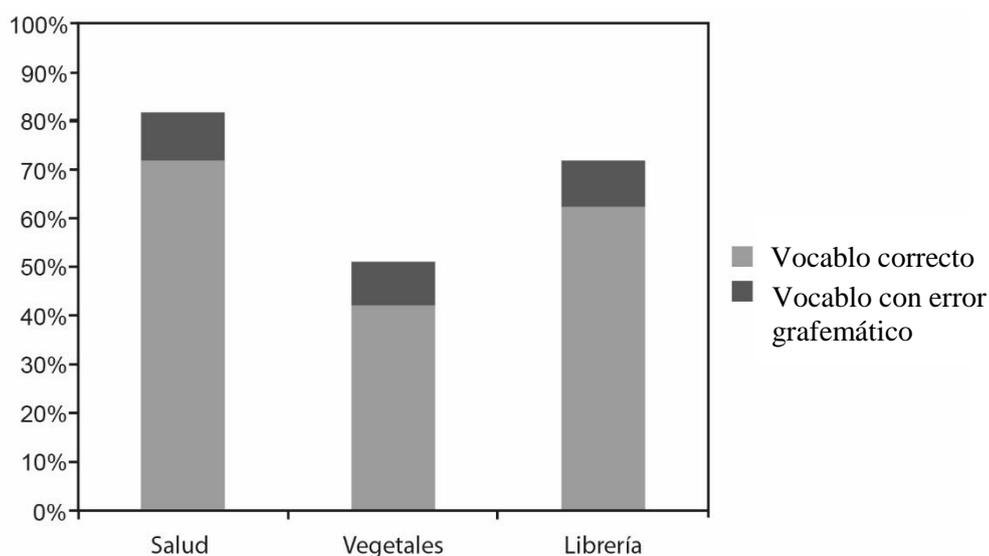


Figura IV.25: Vocablo correcto en producción libre (incluye errores grafemáticos)

En la Tabla 4.24 se comparan los porcentajes de vocablos disponibles (vocablo correcto y vocablo con error grafemático) de las unidades de cuarto grado (salud y vegetales) con los logros en esas categorías en la unidad de quinto grado (librería). La mencionada tabla permite observar que la diferencia entre el promedio de los porcentajes de las dos unidades de cuarto y el porcentaje de vocablos disponibles en quinto grado, es muy baja, por lo que no se puede corroborar o rechazar la aseveración de algunos especialistas sobre el incremento de la competencia léxica a medida que se aumenta el nivel de proficiencia. Esto pareciera coincidir con la observación de Jiang (2011) referida a la falta de evidencia concluyente para señalar que el lexicón mental está condicionado por el nivel de proficiencia de cada sujeto, sino, a su juicio, por el grado de conocimiento que cada sujeto tiene de los vocablos que conforman su CLéx, aspecto que se analizará un poco más adelante.

Tabla 4.24: Porcentajes de léxico disponible según año escolar/nivel de proficiencia

	Salud (4 ° año)	Vegetales (4 ° año)	Librería (5 ° año)
Porcentajes			
Promedio	92,5		88,79%

IV.2.2. El desarrollo de la competencia léxica.

Ahora bien, resulta interesante explorar los errores grafemáticos (Tabla 4.24), ya que esto brinda indicios del desarrollo de la CLéx. En este sentido, se hace necesario destacar que se consideraron errores grafemáticos aquellas cacografías que son fonológicamente o por alguna otra razón, similares al vocablo original. Se debe destacar que los sujetos no consignaron palabras en español, pero si se advirtió que muchas de estas pseudo-palabras presentaban una grafía cercana al español. Esto último permite corroborar, como ya se señaló en el capítulo II, que en el inicio del desarrollo de la CLéx el aprendiente se sirve de una *muleta* (Kroll y Dijkstra, 2002) que es el acceso al concepto desde la L1 pero al incrementarse gradualmente la L2, esta estrategia se abandona.

Tabla 4.25: Inventario de cacografías/pseudo-palabras de los vocablos que presentaron mayor cantidad de errores grafemáticos

Unidad temática	Pseudo palabras/ cacografías			
Salud	Sorethroat	Earache	Headache	Toothache
	Soretrof	Ereache	head che	Tootache
	sore trofe	earade	hedache	toothhache
	sore throa- sorethroath	earche	eadache	toothache
	sore frogg	kearache hearache	hedach	toothache
	sore tharot	ereache	heache	toothar
	sore troe	rche	hedeache	tooache
	sore thre	eraache		tootache
	sore thore	hereache		tootche
	sore trote	heare ache		totache
	sore thr			thoothache
	sorethrot			
	sore tardar			
	sorotere thr			
	soret throart			
Vegetales	Strawberries	Cauliflower	Onions	
	stawberries	cauliflower	o	
	strawerries	cauliflower	0neons	
	strawberies	coliflogers	onons	
	strawberies	coulifower	onions	
	strawberris	coliflower		
	straberries	coli flower		
	straberis	coliflawers		
	straveries			
	stroveries			
	stroberies			
	strower			
Librería	Drawing pin	Paintbrush	Correction pen	
	drawings pins	painbrush	Cencorrection	
	drawins pins	paintbrash	correction	
	draguin pins	paintbrushs	Corrector pen	
	drawins pin	panintbruhus		

Tal como señala Pujol Llop (1999), la complejidad de la ortografía de los vocablos tiene relación directa con la comisión de errores grafemáticos. Términos como *sorethroat*, *headache*, *earache*, *toothache*, *drawing pins*, *cauliflower*, *strawbewrries*, *paintbrushes* presentan cierto grado

de dificultad a nivel grafemático para los hispanohablantes, por lo que no sorprende entonces, que estos vocablos exhiban errores de ese tipo.

En un primer nivel de análisis, se hace evidente que al momento de representar gráficamente un vocablo con el que no están del todo familiarizados, los sujetos con quienes se llevó a cabo el presente estudio, recurren preferentemente a la ruta fonológica (Cuetos 1991), es decir que escriben la palabra desde su forma sonora, y la plasman en la grafía característica de su propia lengua materna. De este modo, por ejemplo, **cough* /kɒf/ se escribe **cof*, o palabras muy complejas como *sorethroat* reciben variadas cacografías: **sorethrot*, **soretrofe*, **sor frors* (Tabla 4.25). Esto se explica ya que la combinación de consonantes como *thr*, cuya representación fonológica, en estos ejemplos, se corresponde con el fonema /θ/ en español, es inexistente en la lengua española. Esto demuestra lo que señalaba Wolter (2001) con respecto al rol predominante de la fonología en la adquisición del léxico.

El caso de **corrector pen*, [*correction pen*], no se considera un error grafemático producido por la ruta fonológica si no por la ruta léxica: ante la imagen, se activa la pseudo-palabra **corrector pen*, manteniendo los dos elementos con que este concepto semántico se expresa en inglés. Si bien *correction* es muy cercano en pronunciación al vocablo en inglés corrector, muy probablemente se haya activado el término corrector, que es justamente el vocablo empleado en castellano para designar ese elemento.

Las cacografías consignadas en la tabla 4.25 permiten advertir las etapas del desarrollo de la competencia léxica propuesta por Jiang (2002, 2004). En primer lugar, se observa que el porcentaje de omisión es mucho menor que el de palabras con error grafemático, lo que permitiría inferir que el léxico queda disponible aún en condiciones de grafías incorrectas (Tabla 4.26).

En la primera etapa del desarrollo de la CLéx (Jiang, 2002, 2004), denominada asociación, cuando la entrada léxica para el vocablo no está del todo definida, la palabra en la L2 es vinculada con su equivalente en la L1, es por ello que la grafía es interpretada desde la

fonología de la lengua materna. Por ejemplo *stroveris, en donde el fonema /v/ que se escribe *aw* en inglés, se asimila a la biunivocidad de la lengua española en la que el fonema /o/ se representa gráficamente con la vocal *o*. Del mismo modo se transfiere *g* en *stomagache [stomachache] a partir de estómago; o se escribe *paintbrash [paintbrush] en donde *a* equivale a /ʌ/. Es decir que la activación del vocablo equivalente en la L1 interfiere en la grafía puesto que la lengua materna de estos sujetos es una lengua de ortografía transparente y el inglés es de ortografía profunda.

Cuando el nuevo vocablo comienza a afianzarse, el sujeto comienza a incluir nuevas especificaciones en la entrada léxica, en esta instancia en la representación gráfica, más cercanas a la L2 ya que se adaptan al sistema ortográfico del inglés. Este es el caso *stroberies en el que ya se advierte la consonante *b* y el plural correcto, *paintbrushes, en la que sólo falta la aplicación del morfema plural correcto (-es). Estos ejemplos corresponden a la etapa de mediación de lema (Tabla 4.26).

En la última etapa, integración, el vocablo presenta la grafía correcta. De este modo los términos que fueron producidos sin errores de ningún tipo corresponden a la etapa de integración. Se recordará que en este estudio se considera correcto aun cuando la desinencia no esté presente. El porcentaje de instanciación de los morfemas plural apenas asciende al 14, 57 %, lo que demuestra que la morfología es uno de los últimos elementos en adquirirse (Tabla 4.26).

Tabla 4.26: Errores grafemáticos que ilustran las etapas en el desarrollo de la CLéx

Vocablo correcto en inglés	Etapas en el desarrollo de la competencia léxica		
	Asociación	Mediación	Integración
sorethroat	sor frors	soretrofe	sorethroat
stomachache	stomagach	estomache	stomachache
strawberries	stroveris	straberis2 stroberies	strawberries
paintbrushes	peintbruch paintbrash corrector pen	paintbrushs	paintbrushes

IV.2.3. Análisis de la competencia léxica individual.

A continuación se procederá a examinar el desarrollo de la CLéx en forma individual. Para esto, se comparan solamente las categorías vocablo correcto y vocablo con error grafemático ya que las categorías omisión y vocablo incorrecto no manifiestan la construcción de la entrada léxica que es lo que se intenta describir. Con este propósito se analizan las producciones cuatro sujetos: el sujeto n°15 en cada división de cuarto grado (*Figura IV.26 y IV.27*) y de quinto grado (*Figura IV.28*). Recuérdese que en cada grado se recabaron los datos en cuatro divisiones, por lo que cada gráfico ilustra una unidad temática, y en ésta, el léxico disponible de cada sujeto número quince en cada una de las divisiones. Es necesario destacar que los valores son absolutos, no porcentajes puesto que en este análisis no se comparan medias, sólo las instancias de ocurrencia de los vocablos.

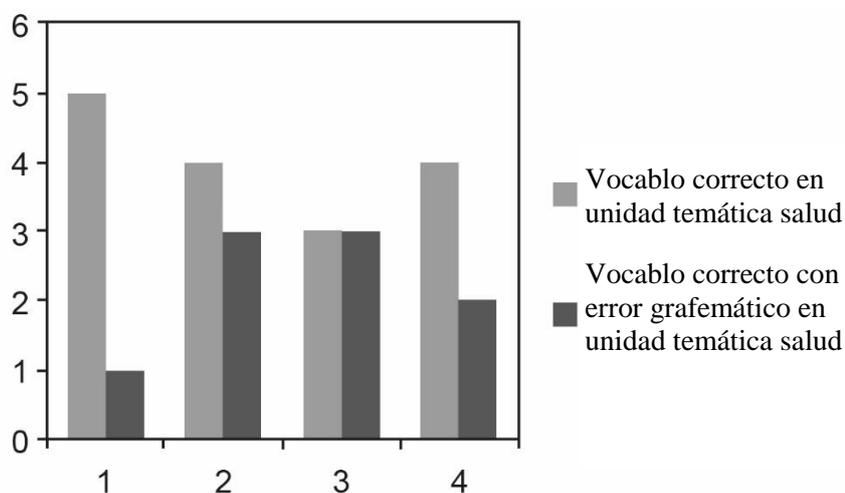


Figura IV.26: Análisis de la CLéx de cuatro sujetos en la unidad temática salud

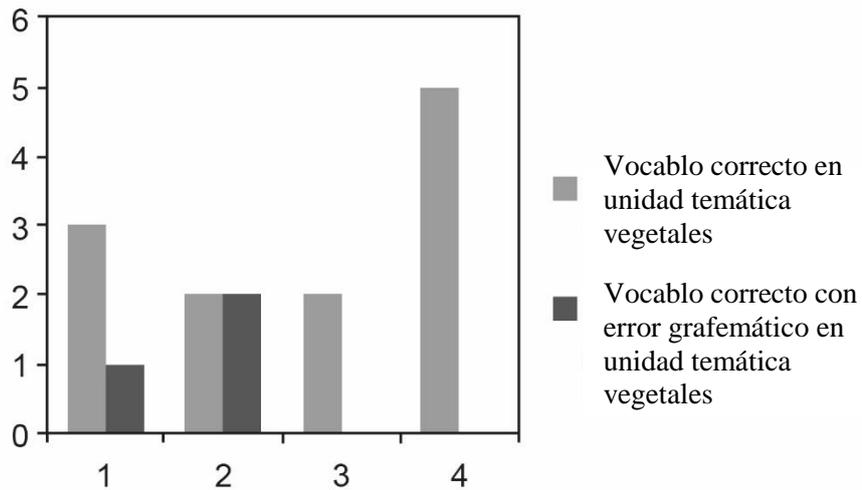


Figura IV.27: Análisis de la CLéx de cuatro sujetos en la unidad temática vegetales

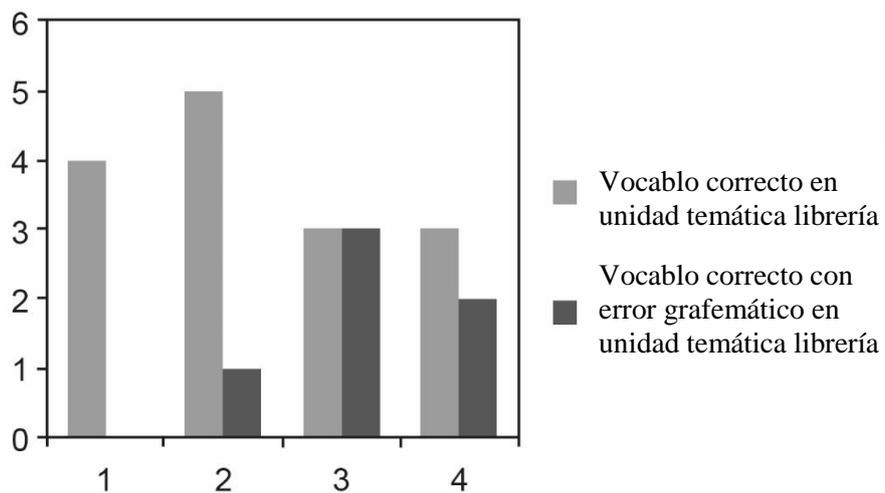


Figura IV.28: Análisis de la CLéx de cuatro sujetos en la unidad temática librería

Cada gráfico permite advertir el diferente desarrollo de la CLéx de estos sujetos. Para ilustrar esto, obsérvese la *Figura IV.26*: el sujeto uno produce cuatro términos en forma correcta, sin errores grafemáticos, el segundo sujeto produce mayor cantidad de vocablos pero en su redacción existe un vocablo con error grafemático; el tercer sujeto escribe la misma cantidad de palabras correctas y correctas con error grafemático, mientras que el cuarto presenta mayor cantidad de vocablos correctos que términos con error grafemático.

Los gráficos de las *Figura IV.26, IV.27 y IV.28* permiten inferir, como sugiere Jiang (2000, 2004), que el conocimiento de cada vocablo que conforma la competencia léxica es dispar para los diversos términos que la conforman: un mismo sujeto puede haber desarrollado el conocimiento completo de un vocablo y emplearlo correctamente y al mismo tiempo aplicar otros términos con algunos errores de tipo grafemático o morfológico.

A continuación, se procederá a analizar los diversos tipos de conocimientos que conforman la entrada léxica propuesta por Jiang (2000, 2004), pero esta vez a la luz de los datos de esta investigación.

En primer lugar es necesario señalar que las escasas instancias de omisión y de vocablos incorrectos permiten inferir que no existe una entrada léxica para los términos en los que se aplicaron palabras erróneas o no se evocó vocablo alguno. La omisión de una entrada léxica indica que no se produjo el aprendizaje del vocablo en cuestión. Esto se podría explicar desde la teoría de Gass (1997) señalando que no se produjo *intake*, es decir el input no fue comprendido y asimilado. Desde la perspectiva conexionista, se podría explicar en base a que el input no fue suficiente para fortalecer las conexiones entre el concepto y los vocablos en la L2 (N. Ellis, 2005); a la luz de la teoría de Anderson et. al (2004), se puede aducir que desde el buffer no se pudo recuperar información proveniente del módulo declarativo que permitiera la producción de los vocablos correctos.

Seguidamente, se podría destacar que los datos de esta investigación parecieran indicar que el concepto semántico no presenta dificultades, lo que es evidente en los bajos porcentajes de vocablos incorrectos. Esto podría deberse a que los términos bajo estudio remiten a conceptos que son conocidos por los sujetos en su L1.

Por otra parte, si bien las frases que los sujetos debían escribir durante las tareas de producción libre eran sencillas, la sintaxis no presentó problemas en el momento de la redacción. Se recordará que los vocablos que se analizan en este estudio consisten en sustantivos concretos que se comportan sintácticamente como objeto directo, o adjetivos que

cumplen función de predicativo (*I'm sick; I feel dizzy*), cuyo rol sintáctico no difiere en la L1. Aún en las instancias en que los sujetos emplearon estructuras con preposiciones, en la unidad temática librería, por ejemplo, *The drawing pins are next to the table* la estructura es muy similar al español, por lo que no se presentaron mayores problemas en la conformación de la oración. Esto permite inferir que el conocimiento sintáctico, para los sujetos de esta investigación, no presenta dificultad para su adquisición.

Sin embargo, en lo que se refiere estos sujetos, la adquisición de la grafía de un vocablo, requiere de un proceso de sucesivos acercamientos a la forma correcta. Cabe recordar que los sujetos de esta investigación son niños de entre 9 y 11 años, quienes están terminando su proceso de alfabetización de lengua materna, la que es de ortografía superficial, mientras que la LE a la que se están acercando es de ortografía profunda. El contraste entre la ortografía de ambas lenguas puede dificultar el proceso de aprendizaje del inglés, requiriendo de mayor tiempo para que el afianzamiento de la grafía de la LE.

Del mismo modo, tal como lo plantea Jiang (2002, 2004), la información del tipo morfológica de una palabra tiende a requerir de un proceso más largo para integrarla a la entrada léxica.

Resumiendo los hallazgos podríamos decir que el análisis de los datos permitió advertir los estadios en el desarrollo de la CLéx, que propone Jiang (2000, 2002):

1. Asociación: en esta fase, la palabra en la L2 es interpretada desde su traducción en la lengua materna.
2. Etapa de mediación del lema en la L1: en este estadio se observan palabras con errores grafemáticos y morfológicos.
3. Etapa de Integración: se aplican vocablos correctos sin errores de tipo grafemático. En el presente estudio, en esta fase todavía no se incorpora la desinencia morfológica.

Para concluir se podría señalar que la entrada léxica tiene la misma conformación que propone Jiang (2000, 2004) pero la información correspondiente al lema tiende a adquirirse

sin mayores conflictos y rápidamente, mientras que la adquisición de la forma y de la morfología, que conforman el lexema, requieren de un proceso paulatino que plantea alguna dificultad.

Las palabras que integran la CLéx de cada sujeto presentan disímiles grados de desarrollo: algunas se presentan en etapa de integración, otras en la de asociación o de mediación de lema de la L1. Esta disparidad en el desarrollo permite que se describa a la CLéx como una construcción idiosincrática: un mismo sujeto puede haber desarrollado el conocimiento completo de un vocablo y emplearlo correctamente y al mismo tiempo aplicar otro término con algunos error de tipo grafemático o morfológico.

El carácter idiosincrásico de la CLéx ha sido advertido desde diversas perspectivas: por un lado desde la sociolingüística, el léxico disponible se considera una construcción personal (Hernández Muñoz, 2005); desde el campo de la ASL, la CLéx se asume como parte de la interlengua de cada sujeto y ésta se concibe como un sistema variable (Ellis, 1987, 2008; Tarone, 1983). Cameron y Larsen-Freeman (2007) también consideran que esta característica es un claro reflejo de la variabilidad del proceso de ASL de cada aprendiente y por consiguiente, de los sistemas complejos presentes en el aula.

IV.3. Discusión de los resultados

En este apartado se procederá a retomar los interrogantes y objetivos que promovieron la presente investigación.

El análisis de la disponibilidad léxica desde una perspectiva cuanti- y cualitativa, ha permitido vislumbrar la CLéx de sujetos de cuarto y quinto grado de nivel primario, aprendientes de inglés como LE.

Al examinar la relación entre sexo y DL, se pudo advertir que de los tres grupos en que se examinó esta variable sólo uno demostró una tendencia positiva en niñas, puesto que en la unidad temática vegetales, las niñas obtuvieron mejores resultados en las pruebas de producción libre. Sin embargo, no sería prudente asumir que estos datos son concluyentes para indicar que existe una relación positiva entre sexo y DL ya que esa unidad temática, como ya se discutió, presentó un contexto levemente más estructurado que las restantes. Esto parecería coincidir con lo observado por algunos autores quienes afirman que el sexo pareciera no tener mayor incidencia en el tamaño del vocabulario (Canga Alonso y Arribas García, 2014) o del léxico disponible (Samper Padilla, Hernández Cabrera y Bellón, 2003).

Del mismo modo, en cuanto a la posibilidad de que la DL aumente paralelamente con el nivel de escolaridad, los valores estadísticos en el presente estudio no son concluyentes, por lo que no se puede aseverar que se logran mejores resultados en DL en quinto grado, situación que parece coincidir con algunos estudios (Carcedo González, 2000a).

En este caso, estos resultados no sorprenden ya que solo existe una diferencia de un año en el nivel escolar de ambos grupos. Probablemente el contraste sería diferente si se hubiera trabajado también con sujetos de grados inferiores, pero éstos, en el contexto en el que se

llevó a cabo la investigación, no estarían todavía en situaciones de comunicación libre en forma escrita o tendrían muy reducida competencia en la escritura, lo que dificultaría la recolección de datos.

Dado el diseño mixto de este estudio, ambos tipos de análisis dejan al descubierto que las tareas semi-estructuradas evocan mayor cantidad de vocablos que las de tipo libre, y que algunas temáticas tienden a lograr mayor producción de vocablos que otras. En lo que respecta a la tarea, es evidente, por un lado, que los contextos semi-estructurados son más efectivos para evocar vocablos, lo que permite a un docente advertir si éstos fueron realmente aprendidos y forman parte de la Cléx de un sujeto. Por otro lado, si bien las situaciones de producción libre son muy similares a las situaciones de comunicación reales, aquellas dan lugar a la omisión de vocablos. Esto permite sugerir la inclusión de los dos tipos de contextos hacia el final de la unidad didáctica para que el docente verifique si se produjo aprendizaje de los términos enseñados.

Las temáticas también juegan un rol importante en el desarrollo de la Cléx, como se ha podido advertir en este estudio. Tal como sugiere Ortega (2009), es necesario considerar algunos factores que inciden en la motivación de los aprendientes. En este caso el material con el que se desarrollaron las clases de inglés: de las tres unidades temáticas, una de ellas (vegetales) puede no haber resultado atractiva para los sujetos de cuarto año ya sea por la temática misma, por los contextos de enseñanza y de evocación como así también por los intereses personales de cada alumno.

En cuanto al léxico que queda efectivamente disponible, se pudo observar que, considerando los vocablos correctos con y sin errores grafemáticos, los porcentajes de disponibilidad son altos, lo que pareciera indicar que el desarrollo de la unidad didáctica promovió el aprendizaje del léxico, favoreciendo el *intake* del mismo. Los bajos guarismos para vocablos incorrectos parecieran demostrar que los sujetos aprenden el vocablo y no tienden a asignar al lema un lexema incorrecto, lo que deja entrever que existe un sistema conceptual que es común a ambas lenguas (Kroll et al., 2002; Jiang, 2000, 2004; Marconi, 1997, 2012).

Los errores grafemáticos permitieron distinguir tres etapas en el desarrollo de la competencia léxica (Jiang, 2002, 2004): una primera etapa de asociación: en la que el vocablo se asocia con su equivalente en la lengua materna y la grafía responde a la ruta fonológica de esta misma lengua, lo que evidencia claramente la incidencia de la L1 en este tipo de procesos. En la segunda fase, etapa de mediación del lema, el vocablo comienza a desarrollar características más cercanas a la L2 y en la última etapa, integración, el término presenta la forma correcta de la L2. En este desarrollo de la CLéx, la entrada léxica, responde a las características descritas por Jiang (2000, 2004), aunque la información sintáctica y semántica son adquiridas prontamente mientras que la morfología y la ortografía requieren de un proceso más largo. Al mismo tiempo, el análisis de la competencia individual evidencia que el lexicón mental de un sujeto incluye vocablos en distintos estadios del desarrollo. Esto se relaciona con la variabilidad de la interlengua.

Dos aspectos se presentan para explorar en otras investigaciones: por un lado, sería interesante indagar en otros grupos etarios, y, por otro, se podría diseñar y aplicar otros formatos de tareas, tanto de base semi-estructurada como libre, para ver si los procesos de DL y de desarrollo de la CLéx se desarrollan del mismo modo.

Para concluir este capítulo, se debe advertir que se hace necesario destacar que el diseño mixto, de enfoque cualitativo como dominante, propuesto en la investigación fue adecuado para el abordaje de una realidad social como es el aula. El diseño general naturalista, que implicó cuidar el entorno en donde se realizó la investigación para no alterarlo, el abordaje de grupos intactos sin manipular la conformación de los mismos, la participación de la investigadora como un miembro más de la comunidad educativa, el diseño de los tests que responden al formato empleado por los docentes de cada grado y el análisis de los datos para describir el desarrollo de la CLéx fueron complementados con el procesamiento estadístico de las pruebas. El ensamblaje de estos dos enfoques enriqueció la investigación en diversos aspectos. Por ejemplo, el procesamiento estadístico, permitiría generalizar a otros contextos la afirmación de que la edad o el año escolar no tienen casi incidencia en la disponibilidad léxica en contextos de aprendizaje de ILE de nivel primario.

Las etapas del desarrollo de la Cléx, como así la conformación de la entrada léxica descripta a partir de los datos permite ser aplicada a contextos similares y brinda una visión de la construcción de un tipo de conocimiento, que se desarrolló en la realidad áulica, cuya naturaleza no lo hace fácilmente asequible a sujetos de 9 y 10 años.

Esta visión metodológicamente pluralista (Hérmendez Sampieri et al., 2006,) permitió una visión más profunda de lo que suele acaecer en el aula de ILE.

Conclusiones

La importancia del léxico en la comunicación en LE se advierte ya en los albores de 1970 cuando Wilkins señala “without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed” (1972, p.111). De esto se desprende que la CLéx es un componente básico de la CC, ya que está presente en cada una de las habilidades lingüísticas (Nation, 2006) y en muchos contextos puede determinar el éxito o fracaso de la comunicación en la L2.

La aserción anterior es válida también para el desarrollo de la CC en contextos de instrucción formal en situaciones exolingües (Dabene et al., 1990), en los que se suele observar que las producciones de los aprendientes presentan escasa riqueza léxica y en muchos casos no hacen uso del vocabulario aprendido durante las clases de ILE, lo que se convierte en una obstáculo para la comunicación.

Esta observación suscitó el interés por advertir qué vocablos son aprendidos realmente durante una unidad didáctica en la clase de ILE en ese tipo de contextos y quedan disponibles para ser empleados en situaciones de producción libre. Este fue el motivo que originó la presente tesis.

Para iniciar la investigación se procedió a delimitar el área de estudio, el campo de la ASL, planteada en el capítulo I. Esta disciplina científica se encuentra enmarcada en un paradigma cognitivista, el que se encuentra en un periodo de transición (Kuhn, 2004) ya que presenta numerosos debates y modelos computacionales ya establecidos, y al mismo tiempo, ofrece nuevos desarrollos teóricos dentro del marco emergentista que comienzan a arraigarse. El surgimiento de estos nuevos modelos se ve motivado por el “sentimiento creciente (...) de que un nuevo paradigma ha dejado de funcionar adecuadamente en la exploración de un

aspecto de la naturaleza” (Kuhn, 2004, p. 149). En esta coyuntura del paradigma cognitivo, nuevos fundamentos comienzan a reemplazar algunas de las teorizaciones tradicionales, por ejemplo en el caso de esta tesis, la consideración de factores, presentes en una situación áulica, con gran incidencia en los procesos mentales de los aprendientes. Durante este periodo de transición ambos paradigmas pueden resolver un mismo problema, aunque los modos de abordarlos sean diferentes. Ante este panorama, la presente investigación asumió una perspectiva de diversidad epistemológica (Ortega, 2005, 2011).

Al interpretar los datos de este estudio, se pudo constatar que determinados modelos computacionales de ASL resultan insuficientes para elucidar algunos fenómenos (véase *Figuras IV.5, IV.6, IV.9 y IV.13*) que acaecen en el aula durante el aprendizaje de ILE. Pero frente a estas situaciones, otros modelos encuadrados en el emergentismo brindaron interpretaciones para lo observado. Estas circunstancias parecieran reforzar la idea de que el campo de la ASL como disciplina científica, se encuentra en una etapa de transición en la que coexisten distintos tipos de teorías, las que permiten esclarecer determinados fenómenos, aunque esto se realice desde perspectivas diferentes (Kuhn, 2004).

Este es el escenario que se ha podido observar en esta investigación: si bien la propuesta de Jiang (2000, 2002, 2004) para describir el desarrollo de la CLéx es clara y ofrece una visión psicolingüística de este proceso, no brinda mayores explicaciones sobre fenómenos relacionados con los factores presentes en aula, los que pudieron haber tenido alguna incidencia en los procesos de desarrollo de la CLéx. Es en este momento cuando la Teoría de los Sistemas Dinámicos (Cameron y Larsen-Freeman, 2007; Larsen-Freeman, 2011), permite interpretar las causas de estos resultados al presentar una visión no lineal del aprendizaje y considerar la multiplicidad de factores que se interrelacionan en el aula afectando los procesos que allí tienen lugar.

El campo de la ASL hoy se caracteriza por la coalescencia de teorías que plantean diversidad de perspectivas, modelos y modos de interpretar la realidad. Esto lo señala N. Ellis (1998) diciendo:

The times are exciting and the disputes are impassioned. Theories of language acquisition are changing, and the wheel's still in spin. One very clear trend, however, is that towards interdisciplinarity. A complete understanding of language is not going to come from one discipline alone. (642)

En consonancia con este planteo, la complejidad del objeto de estudio de esta tesis, la CLéx de aprendientes en un contexto exolingüe de instrucción formal, abordada desde su contexto de realización, requirió de una perspectiva interdisciplinar, la que se presentó a lo largo del capítulo II. El foco de la investigación se centró en la DL (Michéa, 1953; Gougenheim, 1967; Mackey, 1971) y el léxico disponible en el aprendizaje de ILE (Hernández Muñoz, 2006), constructos provenientes de la Sociolingüística mientras que el desarrollo de la CLéx se abordó desde la Psicolingüística (Jiang, 2000, 2002, 2004; Marconi, 1997; Marconi et al., 2012) y, puesto que estos procesos mentales se originan en el aula, la investigación se nutrió también de los aportes del campo de la ASL y de la DLE. El aula se concibió como el nicho ecológico (Cobb et al., 2003) en el que se desarrolla el fenómeno que se investiga, por lo que fue necesario referirse a algunas cuestiones de gran incidencia en la DL. Por un lado, aquellas inherentes al sujeto como la edad, entendida como una macrovariable que involucra factores como motivación e input (Muñoz y Singleton, 2011). En relación con este factor, en este estudio se asumió el año escolar como indicador de la edad de los sujetos (Wolter, 2001). Por otro lado, se describieron algunos aspectos relacionados con los procesos de escritura y con el tipo de ortografía de la lengua inglesa, como así también las configuraciones didácticas que el docente despliega en la clase y que de alguna manera influyen el aprendizaje de los sujetos. Por último, se delinearon los contextos de producción libre ya que los instrumentos apuntaban a medir la DL en estas situaciones.

La confluencia de estas disciplinas enriqueció la investigación, pero al mismo tiempo constituyó un desafío a resolver al momento de plantear el diseño metodológico. Por un lado, el primer aspecto que se debió considerar fue la concepción del aula como un nicho ecológico (Cobb et al., 2003), ya que se pretendía describir la CLéx, en su verdadero contexto de realización sin perturbarlo. Esto implicó, por ejemplo, determinar una unidad que presentara sustantivos concretos por primera vez, diseñar un formato de test que les fuera familiar a los sujetos para que éstos pusieran en juego la CC, sin distorsionar o modificar la propuesta

educativa para ese año escolar, ni interrumpir el desarrollo de la secuencia didáctica diagramado por cada profesor. El segundo aspecto que sumó complejidad a la investigación fue el año escolar de los sujetos, (cuarto y quinto grado) ya que esto implicaba que están desarrollando la competencia en ILE y sus producciones en inglés son reducidas y de muy escasa riqueza léxica. El tercer aspecto que debió contemplarse se relacionó con el hecho de que las teorías sobre el desarrollo de la competencia léxica no son fácilmente observables en el escenario del aula de LE, ya que se trata un tipo de conocimiento tácito (Guba, 1981), que no es fácilmente asequible. Debido a estas consideraciones, el diseño de los instrumentos requirió de varios intentos hasta que se logró diseñar aquellos que, por un lado, pusiesen en evidencia el conocimiento tácito de los sujetos, en la figura de la DL, captándolo en su esencia y por otro, sin que interrumpiesen o alterasen el desarrollo normal de las clases.

En esto reside justamente el valor de esta tesis: en la indagación de una situación real de clase para verificar el desarrollo de la competencia léxica en el escenario verdadero de realización. En este contexto se analiza un componente de la CC con el propósito de advertir, al modo de una fotografía (Hernández Sampieri et al., 2006) qué léxico queda disponible al finalizar una secuencia didáctica en clases de inglés de nivel primario. Por ello, la investigación se planteó como un estudio exploratorio-descriptivo (Hernández et al., 2006) y el aparato metodológico se organizó como un DM de enfoque principal o dominante (Hernández Sampieri et al., 2006). Así, la metodología de indagación es cualitativa: se abordó el fenómeno en su ámbito de realización, cuidando de no perturbarlo. Los instrumentos fueron diseñados junto con los profesores a cargo de los grados, para que cada test tuviera un carácter natural, no intrusivo, por lo que tienen validez interna y los datos recabados fueron procesados estadísticamente, lo que brinda una perspectiva cuantitativa al diseño mixto y le otorga validez externa.

El objetivo general, que proponía reconocer el léxico disponible a partir de una secuencia didáctica en situaciones de producción libre, en el aula de inglés como LE, en el nivel primario, fue ampliamente alcanzado. En este respecto, los datos recolectados permitieron determinar que el léxico evidencia altos porcentajes de disponibilidad, lo que implica que la secuencia didáctica fue conducente a un aprendizaje efectivo.

El primer objetivo específico intentaba relacionar el léxico disponible en situaciones de producción libre con sexo, año académico, unidad temática, contexto de evocación/tarea, en una muestra de sujetos de cuarto y quinto grado de nivel primario. Mientras que los datos no son concluyentes como para aseverar que existe una correlación entre léxico disponible y edad (asumida como año escolar) o léxico disponible y sexo, en lo referido a las temáticas, se pudo notar que algunas logran mejores porcentajes en la evocación del léxico disponible. En cuanto al tipo de tareas se observaron mejores resultados en las tareas semi-estructuradas que en las de producción libre, ya que este último tipo de pruebas suscita mayor omisión de vocablos.

El segundo objetivo específico que apuntaba delinear el desarrollo de la competencia léxica en ILE, a partir del léxico disponible, en una muestra de sujetos de cuarto y quinto grado de nivel primario fue también alcanzado, puesto que se logró describir el desarrollo de la CLéx. En esta tarea, el modelo de CLéx propuesto por Jiang (2000, 2002, 2004) brindó mayores posibilidades de análisis que el de Marconi (1997, 2012), posibilitando una interpretación más detallada de los procesos inherentes al desarrollo de la CLéx. El análisis de los datos permitió visualizar similitudes y contrastes con el modelo original (Jiang, 2000, 2002, 2004). Por un lado, se pudo constatar que el desarrollo presenta tres etapas: asociación, cuando el vocablo se relaciona con su equivalente en la L1, luego la etapa de mediación en la que los términos comienzan a acercarse al vocablo de la L2 y por último, la etapa de integración que es cuando la nueva palabra ya presenta todas las características del vocablo en la L2. En segundo lugar, las diferencias que se observaron con respecto al modelo se relacionaron con la conformación de la entrada léxica, ya que si bien tanto la información semántica como sintáctica son adquiridas prontamente, los datos dejaron en evidencia que para la consolidación de la información morfológica y de la forma en este caso, la ortografía, los procesos requieren de más tiempo.

Los errores grafemáticos (Pujol Llop, 1999) advertidos fueron atribuidos a la ruta fonológica, (Cuetos, 1991), lo que manifiesta la incidencia de la lengua materna en el desarrollo de la CLéx. También se pudo observar que pareciera haber un sistema conceptual

común entre la L1 y L2 (Kroll et al., 2002; Jiang, 2000, 2004; Marconi, 1997, 2012), puesto que los sujetos no se confunden al asignar un lexema a un lema.

Por último en relación con el desarrollo de la CLéx, los datos permiten inferir que el lexicón mental de un sujeto está conformado por palabras que presentan distintos grados de constitución de la entrada léxica (Hernández Muñoz, 2006) lo que puede ser relacionado con la variabilidad inherente a cada sujeto, parte de un sistema dinámico (Cameron y Larsen-Freeman, 2007; Larsen-Freeman, 2011).

Los resultados de esta investigación han permitido demostrar que la DL en la producción escrita es un buen indicador del desarrollo de la CLéx. También que la CLéx es una construcción idiosincrásica (Hernández Muñoz, 2006) que se ve influenciada por factores como motivación, y que en muchas ocasiones demuestra variabilidad en el desarrollo de la entrada léxica de un mismo término y un desarrollo dispar entre las entradas léxicas de diversos vocablos.

El tercer objetivo específico, que apuntaba a sugerir lineamientos didácticos que permitan optimizar el desarrollo de la competencia léxica en sujetos de cuarto y quinto año de nivel primario, también fue alcanzado y se realizaron sugerencias relativas al tipo de tarea y a las temáticas que se elijan para trabajar en el aula. En este respecto, se recomienda implementar tareas semi-estructuradas en la etapa de uso y refinamiento (Woodward, 2009) antes de proceder a la etapa de producción libre para verificar si los términos enseñados fueron realmente aprendidos y quedaron disponibles para su uso. Esta sugerencia se basa en que los datos han demostrado que las tareas semi-estructuradas evocan mayor cantidad de vocablos mientras que las de corte libre dan lugar a omisiones, lo que no permite visualizar si los nuevos términos fueron fehacientemente aprendidos y quedaron disponibles. También se aconseja la selección de temáticas cercanas a los intereses y realidades de los aprendientes.

El análisis del desarrollo de la CLéx condujo a varias sugerencias. En primer lugar, a reconocer que los errores grafemáticos son parte del desarrollo de la CLéx, por lo que es

aconsejable no asignarles una calificación negativa. En segundo lugar, como estrategia de intervención pedagógica, se sugiere la provisión de input centrado en el uso funcional de la lengua (Larsen-Freeman, 2007; Halliday, 1973) para coadyuvar al desarrollo de la CLéx.

Este estudio presenta algunas limitaciones que se relacionan con la investigación naturalista. Es necesario señalar que las temáticas que se indagaron en esta tesis se encuentran totalmente ancladas al libro de texto implementado en la escuela en la que se recabaron los datos, por lo que cabe preguntarse, a la luz de los resultados, si la selección de otras temáticas, más cercanas a estos grupos etarios, hubieran ejercido el mismo efecto sobre el léxico disponible. En el mismo sentido, los tipos de tests, tanto semi-estructurado como libre, responden al modo de trabajo de la institución en la que se obtuvieron los datos, por lo que también surge el interrogante sobre los resultados que se podrían alcanzar con otros formatos de pruebas ya sean de corte semi-estructurado como libre.

Al cierre de esta investigación resulta conveniente señalar algunos aspectos de esta tesis que sería interesante sondear en futuras investigaciones. En primer lugar, sería oportuno indagar nuevamente, en contextos similares, los resultados que no fueron concluyentes: la correlación sexo - DL y edad - DL. En cuanto a esta última correlación, sería conveniente seleccionar clases en el nivel primario entre las que medie mayor diferencia de edad que en este estudio, como para poder terminar de esclarecer si existe relación entre edad y DL en niños.

Del mismo modo, este tipo de estudio podría realizarse con otros grupos etarios, por ejemplo con adolescentes en la escuela secundaria o con adultos, a fin de comparar los resultados y observar si el desarrollo de la CLéx exhibe la misma secuencia que la advertida en este estudio.

En segundo lugar, sería oportuno diseñar y aplicar otros formatos de tareas, tanto de base semi-estructurada como libre, pero siempre que también fuesen parte del desarrollo de

la unidad didáctica, para ver si los datos recabados sobre los procesos de DL y de desarrollo de la CLéx se despliegan del mismo modo.

Por último, sería recomendable replicar esta investigación en relación con la producción oral: es decir recolectar datos sobre la DL en el habla, en situaciones de producción libre al finalizar una secuencia didáctica. Esto permitiría no sólo contrastar los resultados observados en este trabajo para la DL en la producción escrita sino que aportaría una visión del desarrollo global de la CLéx al analizar dos de los modos en que se evidencia la CC.

La presente tesis ha contribuido a la enseñanza de ILE en dos sentidos. En primer lugar, ha quedado claro que el campo de ASL se encuentra en un periodo de transición entre dos paradigmas, como ya se señaló en el capítulo I. Esta situación de diversidad epistemológica (Ortega, 2011) evidencia la necesidad de que los nuevos avances teóricos informen las prácticas pedagógicas y las renueve.

En segundo lugar esta tesis ha podido explicar situaciones concretas del aula en la que se aprende una LE (Vez, 2004) y demostrar que se puede investigar y aplicar modelos teóricos tanto de la Sociolingüística, Psicolingüística, de la ASL como de la DLE en contextos reales de educación, cumpliendo lo que Widdowson (2004) pregona cuando señala “local contexts of actual practice are to be seen not as constraints to overcome but conditions to be satisfied” (p.369), de modo tal que las prácticas pedagógicas respondan a los contextos locales y se nutran de los modelos teóricos vigentes para el ámbito de ASL.

En tercer lugar, ha permitido demostrar que se puede abordar un contexto real para investigarlo, sin perturbarlo. El diseño mixto que se aplicó en esta investigación permite demostrar que se pueden realizar investigaciones en el contexto áulico, sin necesidad de crear situaciones artificiales o recurrir a complejos instrumentos estadísticos, alejados de las posibilidades reales de los docentes que quieran indagar su propia praxis.

Para concluir este trabajo es necesario señalar que el largo proceso que constituyó esta investigación ha permitido a esta investigadora no sólo desarrollar la comprensión de los fenómenos que se estudian sino también, cumplir con el requisito básico de cualquier investigación en el ámbito de la ASL que es contribuir “ knowledge that is useful for the groups we seek to serve across educational contexts “ (Ortega, 2005), lo que consiste, en este caso en particular, en contribuir a las prácticas cotidianas de un profesor de lenguas extranjeras en un contexto exolingüe de instrucción formal.

Bibliografía

- Adolphs, S. y Schmitt, N. (2003). Lexical coverage of spoken discourse. *Applied Linguistics*, 24(4), 425-438.
- Agustin Llach, P. (2005). The relationship of lexical error and their types to the quality of ESL compositions: an empirical study. *Porta Linguarium* 3, enero 2005, 45-57.
- Aitchison, J. (1994): *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Al-Homoud, F. (2007). Vocabulary acquisition via extensive input. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Nottingham, Inglaterra.
- Altmann, G. T. M. (1999). *La ascensión de Babel*. Barcelona, España: Ariel Psicolingüística.
- Amer, A. (1997). The effect of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students. *English Language Teaching Journal*, 51(1), 43-47.
- Andersen, R. W. (1979). Expanding Schumann's pidginization hypothesis. *Language Learning*, 29(1), 105-119.
- (1980). The role of creolization in Schumann's Pidginization Hypothesis for Second Language Acquisition. En R. Scarcella y S. Krashen (Eds.). *Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers Inc.
- Anderson, J. (1976). *Language, memory and thought*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- (1980). *Cognitive Psychology and its implications*. San Francisco: Freeman.
- (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- , Bothell, D., Byrne, M., Douglass, S., Lebiere, C. y Qin, Y. (2004). An Integrated Theory of the Mind. *Psychological Review*, Vol 11, 4, 1036-1060.

- , Fincham, J., Qin, Y. y Stocco, A. (2008). A Central Circuit of the Mind. *Trends in Cognitive Science*, 12, 4, 136-146.
- Asher, J. J. y García, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *The Modern Language Journal*, 53, 334-341.
- Atkinson, D. (2011). Cognitivism and Second language Acquisition. En D. Atkinson. (Ed.). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 1-23). New York, USA: Routledge.
- Azurmendi, M. J. (1986). La juventud de Euskadi en relación con el Euskara. *Juventud Vasca 1986*, 327-383.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. (1990). *Human memory: Theory and practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews/Neurosciences* 4, 2003, 829-839. doi:10.1038/nrn 1201, 3dedxpp 829-939.
- y Hitch, G. (1974). Working Memory. En G. Bower, (Ed.). *The Psychology of Learning and Motivation* 8 (pp. 47-89). New York, USA: Academic Press.
- Bakhtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Barbón, A. y Cuetos, F. (2006). Efectos de la edad de adquisición en tareas de categorización semántica. *Psicológica* (2006), 27, 207-223.
- Barcroft, J. (2001). Acoustic variation and lexical acquisition. *Language Learning*, 51, 563-590.
- (2002). Semantic and structural elaboration in L2 lexical acquisition. *Language Learning*, 52(2), 323-363.
- (2007). Effects of opportunities for word retrieval during second language vocabulary learning. *Language Learning*, 57 (1), 35-56.

- and Sommers, M. S. (2005). Effects of acoustic variability on second language vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 387–414.
- Bartol Hernández, J.A. (2006). La Disponibilidad Léxica. *Revista Española de Lingüística (RSEL)* 36, 379- 386.
- (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En R.M. Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia. (Coord.). *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla* (pp. 85-10). Recuperado de <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/09bartol.pdf>.
- Belinchón, M., Riviére, A. e Igoa, J.M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Benítez Pérez, P. (1994). Léxico real/ léxico irreal en los manuales de español para extranjeros”. En S. Montesa y A. Garrido. (Eds.). *Español para extranjeros: didáctica e investigación, Actas del II Congreso Nacional de ASELE* (pp-325-333). Málaga: ASELE.
- Benitez Rosende, C.A. y Wingeyer, H. (2012). *Los mitos en la disponibilidad léxica del NEA de Argentina. Aportes para la enseñanza de la cultura a extranjeros*. La Plata: FaHCE-UNLP.
- Bensoussan, M. y Laufer, B. (1984). Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7(1), 15–32.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale. N.J: Erlbaum.
- Bialystok, E. (1979). Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality. *Language Learning* 29, 81-104.
- Birdsong, D. (Ed.) (1999). *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bishop, H. (2004). The effect of typographic salience on the look up and comprehension of unknown formulaic sequences. En N Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences Acquisition, processing and use* (pp. 227-248). Amsterdam: John Benjamins.

- Bock, K. y Levelt, W. (1994). Language production: Grammatical encoding. En M. A. Gerns-Bacher. (Ed.). *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 945–984). San Diego, CA: Academic Press.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571.
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H. y Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a Lexical Approach to the test. *Language Teaching Research*, 10(3), 245-261.
- Bogaards, P. (2001). Lexical units and the learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 321-343.
- y Laufer, B. (2004). *Vocabulary in a Second Language selection, acquisition, and testing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bonk, W. J. (2000). Second language lexical knowledge and listening comprehension. *International journal of listening*, 14(1), 14-31.
- Borrego, J. y Fernandez Juncal, C. (2003). ¿En qué cambia la universidad la disponibilidad léxica de los preuniversitarios? *F. Moreno et alii*, 167-178.
- Brown, J. D. (1995) *Understanding Research in Second Language Learning*. USA: Cambridge University Press.
- Bunge, M. (1980) *The Mind- Body Approach. A Psychobiological Approach*. New York, USA: Pergamon Press Inc.
- Cameron, L. and Larsen-Freeman, D. (2007). Complex Systems and Applied Linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 3 226–239.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 51-63.
- (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación* 20, enero-marzo 1997, 24-33.

- (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida. Revista de lectura latinoamericana*, Año 24, diciembre 2003, 4, 1- 11.
- y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo y I. Solé (Coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Madrid, España: Alianza.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language pedagogy. En J. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canga Alonso, A. y Arribas García, M. (2014). Productive Vocabulary Knowledge of Spanish EFL Learners. *Revista electrónica de Lingüística Aplicada 2014, Número 1*, 39-56.
- Carcedo González, A. (1999). Estudio comparativo del vocabulario español (LE) disponible de estudiantes finlandeses y el de la sintopía madrileña: propuestas didácticas. *Documentos de Español Actual, Vol. 1*, 73-87.
- (2000a). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Universidad de Turku.
- (2000b). Índices léxico-estadísticos y graduación del vocabulario en la enseñanza de E/LE. En F. Figueroa M. et al. (Eds.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp.175-183). *Actas del X Congreso de ASELE. Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Cádiz*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0173.pdf
- Carver, R. P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of reading behavior*, 26(4), 413-437.

- Cassany, D. (2009) La composición escrita en E/LE. *Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Num. 9. Descargado de http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos 2002*, 35(51-52), 149-162. doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011.
- Celce-Murcia, M. (2007) Rethinking the role of Communicative Competence in Language Teaching. En E. Alcón Soler y M.P. Safont Jordá. (Eds). *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-58). The Netherlands: Springer.
- , Dörnyei, Z., y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- y Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- , Brinton, D. y Snow, M.A. (Eds). (2001) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle.
- Centro Virtual Cervantes:
http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Cervero, M. J. y Pichardo Castro, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Chang, A.C.S. y Read, J. (2006). The effects of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL Quarterly*, 40(2), 375–397.
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague-Paris: Mouton Publishers.
- (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, N°1, 26-58.
- (1999). *El programa minimalista*. Madrid: Alianza.

- Ciapuscio, G.E. (2006). Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. En *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp. 157-169). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Clahsen, H., Meisel, J. M., y Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter* (Vol. 3). Tübingen: Gunter Narr.
- Clarke, D. E. y Nation, I. S. P. (1980). Guessing the meanings of words from context: Strategy and techniques. *System*, 8(3), 211-220.
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R. y Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 1, 9–13. <http://doi.org/10.3102/0013189X032001009>.
- Comesaña, M., Soares, A.P., Sánchez-Casas, R y Lima, C. (2012). Lexical and semantic representations in the acquisition of L2 cognate and non-cognate words: Evidence from two learning methods in children. *British Journal of Psychology* 103(3), 378–392. *British Journal of Psychology*, 103: 378–392. doi:10.1111/j.2044-8295.2011.02080.x
- Consejo Federal de Ciencia y Educación. (1997). *Acuerdo Marco 15 para la Enseñanza de Lenguas*, Resolución N°66/97. Recuperado de www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res97/ane-re66.pdf.
- Consejo Federal de Educación (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Resolución del CFE N° 181/2012. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf
- Cook, T. y Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación cualitativa* (Quinta Edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Cook, V. (2001). *Second language Learning and Second Language Teaching* (Tercera Edición). London: Hodder Arnold.
- Cooper, T. C. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*, 33, 233-262.
- Coppieters, R. (1987). Competence differences between native and near-native speakers. *Language*, 63, 544-573.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, (5), 161-70.

- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design*. SAGE Publications. doi:
<http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Crothers, E. J. y Suppes, P., (1967). *Experiments in second-language learning*. New York: Academic Press.
- Crystal, D. (2005). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csizér, K. y Dörnyei, Z. (2005). Language Learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning* 55:4, December 2005, 613-659.
- Cuba Vega, L. E. y Cuba, Y. M. (2004). Las pruebas de riqueza léxica y su aplicación en Español como Lengua Extranjera (ELE). En *Actas del VIII Congreso Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 5-9).
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Cushing Wiegler, S. (2014). Considerations for Teaching Second language Writing. En M. Celce-Murcia, D. Brinton y M. Snow (Eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (Cuarta Edición) (pp. 222-237). Boston: Heinle and Heinle.
- Cutler, A., Mehler, J., Norris, D., y Segui, J. (1986). Limits on bilingualism. *Nature*, 340, 229–230.
- Cutler, A., y Norris, D. G. (1988). The role of strong syllables in segmentation for lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14, 113-121.
- Dabene, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.C. y Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris, Francia: Crédif-Hatier.
- Davis, K. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistic research. *TESOL Quarterly*, 29, 427-454.
- Day, R. R. y Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- De Bot, K. (1992) A bilingual production model: Levelt's Speaking model adapted. *Applied Linguistics* 13 (1), 1–24.
- De Bot, K. (2004). The Multilingual Lexicon: Modelling Selection and Control. *International Journal of Multilingualism*, January 2004. doi: 10.1080/14790710408668176.
- , Paribakht, T.S. y Bingham Wesche, M. (1997). Toward a lexical processing model for the study of L2 language vocabulary acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 309-329. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/231893432>.
- , Lowie, W. y Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory Approach to Second Language Acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1), 2007, 7-21. Cambridge University Press. doi:10.1017/S1366728906002732.
- De la Fuente, M. (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition: investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language Teaching Research* 2006; 10; 263-295. doi: 10.1191/1362168806lr196oa.
- De Groot, A. M. B. (2006). Effects of stimulus characteristics and background music on foreign language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 56(3), 463-506.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En C. Doughty y J. William (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.
- y Larson-Hall, J. (2005). What does the Critical Period really mean? En J.F. Kroll y A.M.B. de Groot (Eds.). *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches* (pp. 88-108). New York: Oxford University Press.
- Díaz Bárriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado: revista de*

currículum y formación del profesorado. Vol. 17, Nº 3, pp. 11-33. descargado de
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART1.pdf>

Dijkstra, A. and Van Heuven, W. J. B. (1998). The BIA model and bilingual word recognition. En J. Grainger y A. M. Jacobs (Eds.). *Localist connectionist approaches to human cognition* (pp. 189–225). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.

----- (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43–59

----- (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

----- y Schmidt, R. (Eds.). (2001). Motivation and second language acquisition. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Doughty, C. J. y Long, M. H. (2003). The scope of inquiry and the goals of SLA. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.). *Handbook of second language acquisition* (pp. 3-16). Malden, MA: Blackwell.

Doughty, C. y Long, M. (Eds.). (2005). *Handbook of second language acquisition*. Cambridge, MA: Blackwell.

Echeverría, M. S. (1991). Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio. En H. López Morales, (Ed.). *La enseñanza del español como lengua materna, Actas del II Seminario Internacional sobre 'Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna'* 61- 78. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.

-----, Herrera, M. S., Moreno, P. y Pradenas, F. (1987). Disponibilidad léxica en Educación Media. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 25, 55-115.

----- y Valencia, A. (1999). *Disponibilidad léxica en estudiantes chilenos*. Santiago de Chile: Ed. Universidad de Chile - Universidad de Concepción.

- , Vargas, R., Urzúa, P. y Ferreira, R. (2008). DispoGrafo: una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46, 1, 81-91.
- Ellis, N. C. (1998). Emergentism, connectionism and language learning. *Language learning*, 48(4), 631-664.
- (2002). Frequency Effects in Language Processing. *Studies in Second Language Acquisition* 24: 143-88.
- (2005). Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. En C. J. Doughty y M. H. Long. (Eds). *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp.63-103). Blackwell Publishing, Blackwell Reference Online. doi: 10.1111/b.9781405132817.2005.00005.x.
- (2007). Dynamic systems and SLA: The wood and the trees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 23-25.
- y Collins, L. (2009). Input and Second Language Acquisition: The Roles of Frequency, Form, and Function. Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 93, iii, 0026-7902/09/329–335.
- y Cadierno, T. (2009). Constructing a second language: Introduction to the special section. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7(1), 111-139.
- (2014) Cognitive and Social Language Usage.
- Ellis, N. C. (2014). Cognitive and social language usage. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(3), 397-402.
- En Hulstijn, J. H., Young, R. F., Ortega, L., Bigelow, M., Dekeyser, R., Ellis, N. C., Talmy, S. (2014). Bridging the gap: Cognitive and Social Approaches to Research in Second Language Learning and Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(3), 361-421. doi: 10.1017/S0272263114000035 .
- Hulstijn, J. H., Young, R. F., Ortega, L., Bigelow, M., DeKeyser, R., Ellis, N. C., ... & Talmy, S. (2014). Bridging the gap: Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(3), 361-421.
- Ellis, R. (1987). Interlanguage variability in interlanguage discourse: style-shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition* 9: 1-20.
- (1995). Modified oral input and the acquisition of word meanings. *Applied Linguistics*, 16(4), 409–441.

- (1997). SLA and language pedagogy: An educational perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 93–116.
- (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.
- (2008). *The Study of Second language Acquisition*. China: Oxford University Press.
- (2014). Principles of Instructed Second Language Acquisition. En M. Celce-Murcia, D. Brinton and M.A. Snow. (Eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (Fourth edition) (pp. 31- 45). Boston: National Geographic Learning.
- Elman, J. (2002). Generalization from Sparse Input. *Proceedings of the 38th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 175-200.
- Eysenck, M. (2001). *Principles of Cognitive Psychology*. Hove: Psychology Press.
- Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. En *Exposición en el Congreso Mundial de Editores* (Buenos Aires, 1-3 mayo, 2000). En *Novedades Educativas* (No. 115).
- (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante, conferencia de las *Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*. (Buenos Aires, 1-3 mayo, 2000). Descargado de <http://www.atencapital.org.ar/sites/default/files/Leeryescribirenumundocambiante.pdf>
- (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v.37, n.2, p. 423-438, mai./ago. 2011.
- Flower, L. y J. Hayes (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-87.
- Fodor, J. (1986). *La Modularidad de la Mente*. Madrid: Morata.

- Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225-241.
- Fromkin, V. (1973). *Speech errors as linguistic evidence*. The Hague: Mouton.
- Fukkink, R. G. y De Glopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta analysis. *Review of Educational Research*, 68(4), 450-469.
- García Marcos, F. y Mateo Garcia, M. V. (1999). *La selección de materiales léxicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Evaluación y propuestas desde la disponibilidad léxica*, MS.
- García Megía, A. (2004). *La disponibilidad léxica en la ciudad de Almería entre los nueve y los doce años*. Almería: Universidad de Almería
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. En S. H. Foster-Cohen, M. M. Krajnovic, y J. M. Djigunovic (Eds.). *EUROSLA yearbook, Volume 9, Issue 1*, 245-268.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- y Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- German D. J. y Newman, R. S. (2005). The Impact of Lexical Factors on Children's Word Finding Errors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 47(3) 624-636.
- Germany, P. y Cartes, N. (2000). Léxico disponible en inglés como segunda lengua en instrucción formalizada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (26), 39-50. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100003>
- Gil, J.M. (2014). Cómo se representa la información fonológica en el cerebro: una explicación en términos de las redes relacionales. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, Vo.13, 17-39.
- Givón, T. (1979). *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press.

- Goodman, K. (2008) El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. En M.I. Borrero Pardo (Comp.). *Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con niños y niñas*. Colombia: Fundalectura y Fundación Corona.
- Gougenheim, G. (1967). La statistique de vocabulaire et son application dans l'enseignement des langues. *Revue de L'Enseignement Supérieur* 3, 137-144.
- Grabe, W. y Kaplan, R.B. (1998). *Theory and Practice of Writing*. New York: Addison Wesley Limited.
- y Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Longman.
- Grainger, J. y Dijkstra, T. (1992). On the representation and use of language information in bilinguals. *Advances in psychology*, 83, 207-220.
- Grinnell, R. M. (1997). *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (Quinta Edición.). Itaca: E. E. Peacock Publishers.
- Grosjean, F. (1997). Processing mixed language: Issues, findings and models. En A. de Groot y J. Kroll (Eds). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives Hillsdale* (pp. 225–254). New Jersey: Erlbaum.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 9, núm. 2, 2005. Universidad de Granada Granada. Descargado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790203>
- Guba, E. G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. *ERIC/ECTJ Anual*, Vol. 29,2, 75–91.
- y Lincoln, Y. S. (2002). Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Colegio de Sonora. Descargado de http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_L ECTURE_2/4/1.Guba_y_Lincoln.pdf
- Guerra, L. y Gómez, M. (2003). Español de los medios de comunicación: aspectos de disponibilidad léxica. En *Trabajo presentado en el XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, España. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0357.pdf.

- (2004). Disponibilidad y fines específicos: análisis del centro de interés prensa. En *III Congreso Internacional de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, Universidad de Granada: España.
- Gyllstad, H. (2013). Looking at L2 vocabulary knowledge dimensions from an assessment perspective—challenges and potential solutions. *EUROSLA monographs series 2: L2 vocabulary acquisition, knowledge and use*, 11-28. Recuperado de <http://www.eurosla.org/monographs/EM02/Gyllstad.pdf>.
- Hall, C. J. (2002). The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development. *IRAL*, 40, 69–87.
- Halliday, M. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London Edward Arnold.
- Halliday, M. A. y Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Harley, B. (1986). *Age in second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- y Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 379–400.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of ELT* (Fourth edition). Essex, Longman Pearson.
- Hashemi, M. R. y Gowdasiaei, F. (2005). An Attribute-Treatment Interaction Study: Lexical-Set versus Semantically-Unrelated Vocabulary Instruction. *RELC Journal*, 36, 341-361. Descargado de <http://dx.doi.org/10.1177/0033688205060054>
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Randell. (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Haynes, M. (1993). Patterns and perils of guessing in second language reading. En T. Huckin, M. Haynes y J. Coady, J. (Eds.). *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 46–65). Norwood, NJ: Ablex.
- Hemchua, S. y Schmitt, N. (2006). An analysis of lexical errors in the English compositions of Thai learners. *Prospect*, 21(3), 3–25.

- Hernández Muñoz, N. (2005). Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica. *El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de México*: McGraw-Hill.
- Higgins, C. (2003). "Ownership" of English in the outer circle: An alternative to the NS-NNS dichotomy. *TESOL Quarterly*, 37, 615-644.
- Hill, M. y Laufer, B. (2003). Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *IRAL*, 41(2), 87–106.
- Hinton, G.E. y Anderson, J.A. (Eds.) (1981). *Parallel Models of Associative Memory*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hirakawa, M. (1995). L2 acquisition of English unaccusative constructions. En *Proceedings of the 19th Boston University Conference on Language Development Vol. 1* (pp. 291-303). Cascadilla Press Somerville, MA.
- (2001). L2 acquisition of Japanese unaccusative verbs. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 221-246.
- (2006). More evidence on the knowledge of unaccusativity in L2 Japanese. En S. Unsworth, T. Parodi, A. Sorace y M. Young-Scholten (Eds.). *Paths of development in L1 and L2 acquisition* (pp. 161-186). Philadelphia: John Benjamins
- Hu, H. M. y Nation, P. (2000). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts. *Reading in a Foreign Language*, 8, 689-696.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355-382.
- Horst, M., Cobb T. y Meara, P. (1998). Beyond A Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 207-223.
- Horst, M., Cobb, T. y Nicolae, I. (2005). Expanding academic vocabulary with an interactive on-line database. *Language Learning and Technology*, 9(2), 90-110.

- Horst, M. y Collins, L. (2006). From faible to strong: How does their vocabulary grow? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 83-106.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. En P. J. Anaud y H. Béjoint, (Eds.) *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 113-125). London: Macmillan.
- Hulstijn, J. H., Hollander, M. y Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *Modern Language Journal*, 80, 327–339.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: MI: University of Michigan Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes. (Eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269- 293). Harmondsworth, England: Penguin Books.
- (1992). The concept of Communicative Competence revisited. En M. Pütz. (Ed.) *Thirty years of linguistic Revolution. Studies in Honour of René Dirven on the Occasion of his Sixtieth Birthday* (pp. 31-57). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Inagaki, S. (2001). Motion verbs with goal PPs in L2 acquisition of English and Japanese. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 153-170.
- Ishii, T. y Schmitt (2009). Developing an Integrated Diagnostic Test of Vocabulary Size and Depth. En *RELC Journal*, 40; 5. doi: 10.1177/0033688208101452.
- Jacobs, G. M., Dufon, P. y Fong, C. H. (1994). L1 and L2 vocabulary glosses in L2 reading passages: Their effectiveness for increasing comprehension and vocabulary knowledge. *Journal of Research in Reading*, 17, 19–28.
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21(1), 47–77. <http://doi.org/10.1093/applin/21.1.47>.
- Jiang, N. (2002). Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 617-638.

- Jiang, N. (2004). Semantic Transfer and its Implications for Vocabulary Teaching in a Second Language. *The Modern Language Journal*, 88(3), 416-432.
- Joe, A. (1998). What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, 19(3), 357–377
- Johnson, J. S. (1992). Critical period effects in second language acquisition: The effect of written versus auditory materials on the assessment of grammatical competence. *Language Learning*, 42, 217–248.
- Johnson, J. S. y Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- (1991). Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 215–258.
- Jones, M. y Haywood, S. (2004). Facilitating the acquisition of formulaic sequences: An exploratory study in an EAP context. En N. Schmitt (Ed.). *Formulaic sequences* (pp. 269-300). Amsterdam: John Benjamins.
- Juffs, A. (1996). *Learnability and the lexicon: Theories and second language acquisition research*. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Juffs, A. (2000). An overview of the second language acquisition of the links between verb semantics and morpho-syntax. En J. Archibald (Ed.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory* (pp. 187-227). Oxford: Blackwells.
- (2009). The second language acquisition of the lexicon. En W. Ritchie and T.K. Bhatia (Eds.). *The New Handbook of Second Language Acquisition*. Leeds, UK: Emerald.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Kaufman, A. (1988). *La lectoescritura y la escuela*. Buenos aires: Argentina, Santillana.
- y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

- (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Klein, W. y Perdue, C. (1992). *Utterance structure: developing grammars again*. Amsterdam: John Benjamins.
- Koda, K. (1997). Orthographic knowledge in L2 lexical processing. En J. Coady y T. Huckin (Eds.). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koda, K. (1998). The role of phonemic awareness in second language reading. *Second Language Research*, 14(2), 194–215.
- Krashen, S (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (1st internet edition). December 2002. Descargado de http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- , Long, M. H. y Scarcella, R. (1979) Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment. *TESOL Quarterly*, 13, 573-82.
- Kroll, J. (1993). Accessing conceptual representations for words in a second language. En Schreuder y B. Weltens. (Eds.). *The Bilingual Lexicon* (pp. 53-82). Amsterdam: Benjamins.
- y De Groot, A. M. B. (1997). Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. En A. M. B. de Groot y J. F. Kroll. (Eds.) *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 169-199). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- y Dijkstra, A. (2002). The bilingual lexicon. En R. Kaplan (Ed.), *Handbook of Applied linguistics* (pp. 301-321). Oxford, Oxford University Press.
- , Michael, E., Tokowicz, N. y Dufour, R. (2002). The development of lexical fluency in a second language. *Second Language Research* 18, 2 (2002), 137-171.

- y Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language* 33, 149-174.
- and Sunderman, G. (2003). Cognitive processes in second language acquisition: The development of lexical and conceptual representations. En C. Doughty y M. Long (Eds.) *Handbook of second language acquisition* (pp. 104-129). Cambridge, MA: Blackwell.
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas (Octava reimpresión)* Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, M. R. y Stahl, S. A. (1998). Teaching children to learn word meanings from context: Asynthesis and some questions. *Journal of Literacy Research*, 30(1), 119–138.
- Kuiper, K. (2004). Formulaic performance in conventionalised varieties of speech. En N, Schmitt (Ed.) *Formulaic sequences* (pp. 37-54). Amsterdam: John Benjamins.
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (1996). El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario. En C. Segoviano. (Ed.). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera* (pp. 117-129). Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32, 3-19.
- Lamb, S. (2011). *Senderos del cerebro. La base neurocognitiva del lenguaje*. Mar del Plata: Argentina: EUDEM.
- Lane, H. (1976). *The wild boy of Aveyron*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1997) Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics* 18.1, 141-5.
- (2007). Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 91, 773-787.
- (2011). A Complexity Theory Approach to Second Language development. En D. Atkinson (Ed.). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 48-72). New York, USA: Routledge.

- y Freeman, D. (2008). Language Moves: The place for ‘Foreign’ languages in the classroom teaching and learning. En *Review of Research in Education 2008, Vol. 32*, 147-186. doi 10.3102/0091732X07309426.
- Laufer, B. (1988). The concept of ‘synforms’ (similar lexical forms) in vocabulary acquisition. *Language and Education*, 2(2), 113-132.
- (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? En C. Laurén y M. Nordmann (Eds.). *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp.316-323). Bristol: Multilingual Matters.
- (2000). Task effect on instructed vocabulary learning: The hypothesis of ‘involvement’. *Selected Papers from AILA '99 Tokyo* (pp. 47–62). Tokyo: Waseda University Press.
- (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *EUROSLA Yearbook*, 5, 223-250.
- (2009). Second language vocabulary acquisition from language input and from form-focused activities. *Language Teaching*, 42(3), 341-354.
- , Elder, C., Hill, K. y Congdon, P. (2004). Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing 2004*; 21; 202, doi: 10.1191/0265532204lt277oa.
- y Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal*, 28, 89–108.
- y Nation, P. (1995). Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 written production. *Applied Linguistics- September 1995*. doi: 10.1093/applin/16.3.307.
- (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. En *Language Testing 1999*; 16; 33, doi: 10.1177/026553229901600103, descargado de <http://ltj.sagepub.com>.
- Lee, S. H. (2003). ESL learners’ vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction. *System*, 31, 537-561.
- Lee, S. H. y Muncie, J. (2006). From receptive to productive: Improving ESL learners’ use of vocabulary in a postreading composition task. *TESOL Quarterly*, 40(2), 295-320.

- Leech, G., Rayson, P. y Wilson, A. (2001). *Word frequencies in written and spoken English*. Harlow: Longman.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires. Ediciones Ciencias del Hombre.
- Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica, 2001.
- Levelt, W. J. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- (1999). Models of word production. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(6), 223-232. [http://doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01319-4](http://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01319-4)
- , Roelofs, A. y Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *The Behavioral and Brain Sciences*, 22(1), 1-38-75. Recuperado de <http://pubman.mpg.de/pubman/item/escidoc:102470:4> el 24/01/2015.
- Levy, B., Mc Veigh, N., Marful, A. y Andereson, M. (2007). Inhibiting your native language. The role of retrieval-induced forgetting during SLA. *Psychological Science*, Volume 18, 1, 29-34.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. London: Language Teaching Publications.
- Ley Federal de Educación, N° 24/195, (1993). Recuperada de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html.
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206, (2006). Recuperada de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf.
- Li, P. y Zhao, X. (2013). Connectionist Models of Second Language Acquisition. En M.P. Garcia Mayo, M. Junkal, G. Mangado and M. Adrian. (Eds.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 177-19). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Lightbown, P. and Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*, China: Oxford University Press.

- Lindemann, S. (2002). Listening with an attitude: A model of native-speaker comprehension of non-native speakers in the United States. *Language in Society*, 31, 419-441.
- Litwin, E. (2008) *Las Configuraciones Didácticas*, Buenos Aires: Paidós Educador.
- Liu, N. y Nation, I. S. P. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16, 33-42.
- Long, M. H. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12.3, 251-285.
- Long, M. H. (1997). Construct validity in SLA research: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81, 318-323.
- Long, M. H. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- López Chávez, J. (1993). Léxico fundamental panhispánico: realidad o utopía. En *Actas del III Congreso Internacional sobre el Español de América (Vol.2)*, pp. 1006-1014.
- y Strassburger, C. (1991). Un modelo para el cálculo de disponibilidad léxica individual. *La enseñanza del español como lengua materna*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 91-112.
- López González, A. M. (2010). La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica. *RedELE revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 18.
- López Morales, H. (1973). *Disponibilidad léxica de los escolares de San Juan*. Universidad de Puerto Rico, MS.
- (1978). Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular. *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6(1), 73-86.
- (1984): *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Editorial Playor.
- (1993). En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas para la planificación curricula. En S. Montesa y A. Garrido, *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula, Actas del III Congreso Nacional de ASELE* (pp. 9-22). Málaga: ASELE.

- (1979). *Dialectología y sociolingüística. Temas puertorriqueños*. Madrid: Hispanova de Ediciones.
- (1983). *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico* (Vol. 18). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Lingüística Hispánica.
- (1984). *La enseñanza de la lengua materna: lingüística para maestros de español*. Madrid: Editorial Playor.
- (1993). En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular. *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula* (pp. 9-22). Málaga: ASELE.
- (2010). Los índices de “riqueza léxica” y la enseñanza de lenguas. En *Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE 2011* (pp. 15-28). Salamanca. Recuperado de:http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxi.htm
- Lotto, L. y de Groot, A. M. B. (1998). Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. *Language Learning*, 48(1), 31-69.
- Mackey, W.C. (1971). *Le vocabulaire disponible du français (Vol. I y II)*. Paris, Bruxelles-Montreal: Didier.
- McClelland, J. L., Rumelhart, D. E. y Hinton, G. E. (1986). The appeal of parallel distributed processing. *MIT Press, Cambridge MA*, 3-44.
- McClelland, J. L. y Cleeremans, A. (2009). Connectionist models. En T. Byrne, A. Cleeremans y P. Wilken (Eds.). *Oxford Companion to Consciousness* (pp 177-181). New York, USA: Oxford University Press.
- McCrostie, J. (2007). Investigating the accuracy of teachers’ word frequency intuitions. *RELC Journal*, 38, 1, 53–66.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- , B., Rossman, T. y McLeod, B. (1983). Second language learning: an information-processing perspective. *Language Learning* 33, 135-58.

- , McLaughlin, B. y Heredia, R. (1996). Information processing approaches to research on second language learning and use. En R. Ritchie y T. Bhatia (Eds.). *A handbook of second language acquisition*. San Diego, Academic Press.
- MacWhinney, B. (2001). The Competition Model: the input, the context, and the brain. En P. Robinson. (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 69-90). Cambridge: Cambridge University Press.
- (2002). Language emergence. En P. Burmeister, T. y A. Rohde (Eds.) *An integrated view of language development - Papers in honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftliche Verlag. Recuperado de <http://groups.lis.illinois.edu/amag/langev/localcopy/pdf/macwhinney02languageEmergence.pdf>.
- (2005). A Unified Model of Second Language Acquisition. En J.F. Kroll y A.M.B. Groot. (Eds.). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 49-67). New York, USA: Oxford University Press.
- (2007). Engines of linguistic complexity. Descargado de <http://www.ruf.rice.edu/~eivs/sympo/papers/MacWhinney.pdf>
- (2008) A Unified Model. En P. Robins y N. Ellis (Eds.). *The Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 341-371). New York: Routledge Taylor and Francis.
- (2012). The Logic of the Unified Model. En S. Gass and A. Mackey (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 211-227). New York, USA: Routledge Taylor and Francis.
- Malvern, D. and Richards, B. (2002). Investigating accommodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity. *Language Testing* 2002, 19; 85. doi: 10.1191/0265532202lt221oa.
- Manzanero, A.L. (2008). Aspectos básicos de la memoria. En A.L. Manzanero, *Psicología del Testimonio* (pp. 27-45). Madrid, España: Editorial Pirámide.
- Marconi, D. (1997). *Lexical Competence*. Cambridge: MIT Press.

- , Manenti, R., Catricala, E., Della Rosa, P., Siri, S. and Cappa, S. (2012). The neural substrates of inferential and referential semantic processing. *Sciverse Sciencedirect*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.cortex.2012.08.001>.
- Marin, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Marín Serrano, J. (2003). Apuntes de Psicología del Lenguaje, pp. 21-30. Descargado de <http://www.um.es/langpsy/Docencia/Lenguaje/Materiales/10.Apuntes.Tema5.pdf>
- Mason, B. y Krashen, S. (2004). Is form-focused vocabulary instruction worthwhile? *RELC Journal*, 35, 2, 179–185.
- Mayberry, R. I. (2007) When timing is everything: age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28, 537–49.
- y Lock, E. (2003) Age constraints on first versus second language acquisition: evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87, 369-84.
- Meara, P. (2006). Towards a new Approach to Modelling Vocabulary. En N. Schmitt y M. McCarthy. *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 109-121). Cambridge: Cambridge University Press.
- Medler, D. A. (1998). A brief history of connectionism. *Neural Computing Surveys*, 1, 61-101, Recuperado de <http://www.icsi.berkeley.edu/~jagota/NCS>.
- Mena Osorio, M., y Echeverría, M. S. (1986). *Disponibilidad léxica infantil en tres niveles de enseñanza básica*. Universidad de Concepción: Chile.
- Mertens, D.M. (2005). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. (Segunda Edición) Thousand Oaks: Sage.
- (2016). What Comes First? The Paradigm or the Approach? *Journal of Mixed Methods Research*, 6(4), 255–257. doi: <http://10.1177/1558689812461574>.
- Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage”. *Les Langues Modernes*, 47, 338- 344.
- Milton, J. y Hopkins, N. (2006). Comparing phonological and orthographic vocabulary size: Do vocabulary tests underestimate the knowledge of some learners? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 127-147.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid.
- Minsky, M. y Papert, S. (1969) *Perceptrons: An Introduction to Computational Geometry*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Mitchell, R. y Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Montrul, S. (1999). Causative errors with unaccusative verbs in L2 Spanish. *Second Language Research*(15), 191-219.
- (2001). First language constrained variability in argument structure changing morphology with causative verbs. *Second Language Research*, 17, 144-194.
- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23, 323-347.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: United kingdom: Cambridge University.
- Munro, M. J., Flege, J. E. y MacKay, I. R. A. (1996). The effects of age of second language learning on the production of English vowels. *Applied Psycholinguistics*, 17, 313-334.
- Muñoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. *Advances in research on language acquisition and teaching*, 39-49. Recuperado de <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/papers/invited%20speakers/munoz.pdf>.
- y Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. En *Language Teaching*, 44, 1-35. doi:10.1017/S0261444810000327.
- Murillo Rojas, M. (1993). Disponibilidad léxica en los preescolares: estudio de cinco campos semánticos. *Káñina: Universidad de Costa Rica*, 17, 117-127.
- (1994). Comidas y bebidas: estudio de disponibilidad léxica en preescolares. *Káñina: Universidad de Costa Rica*, 18, 117-133.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

- (2006). *Learning Vocabulary in Another Language*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. y Wang, K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12, 355–380.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2010) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nassaji, H. (2004). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *Canadian Modern Language Review*, 61(1), 107-134.
- Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics*, 24(2), 223–242.
- Newman, R and German, D. (2005). Life Span Effects of Lexical Factors on Oral Naming". *Language and Speech* 2005, 48-123. doi: 10.1177/00238309050480020101.
- Newport, E. L. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14, 11-28.
- Nunan, D. (2004). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Grady, W. (2005) The Radical Middle: Nativism without Universal Grammar. En C. J. Doughty y M. H. Long. (Eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp.44-62). Blackwell Publishing, Blackwell Reference Online. doi: 10.1111/b.9781405132817.2005.00005.x.
- (2008). The emergentist program. *Lingua* 118, 447-464. doi:10.1016/j.lingua.2006.12.001.
- (2010). An Emergentist Approach to Syntax. En H. Narrog y B. Heine, B. (Eds). *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis* (pp. 257-83). Oxford: Oxford University Press.
- , Lee, M. y Kwak, H. (2009) Emergentism and Second Language Acquisition. En T.K. Bathia and W. Ritchie. (Eds.). *The New Handbook of Second*

Language Acquisition. United Kingdom: Emerald Group Publishing Ltd. Recuperado de http://www.ling.hawaii.edu/faculty/ogrody/Emergentism_%26_SLA.pdf.

Olshtain, E. (2014). Practical tasks for mastering the mechanics of writing and going just beyond. En M. Celce-Murcia, D. Brinton y M. Snow. (Eds). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (Cuarta Edición) (pp. 208-221.). Boston: National Geographic Learning.

Ortega, L. (2004). Aproximaciones cognitivo-interaccionistas al aprendizaje de segundas lenguas mediante tareas. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada* 5, 15-40.

----- (2005). For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA. *The Modern Language Journal*, 89(3), 427-443.

----- (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.

----- (2010). The bilingual turn in SLA. *Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics (AAAL) 2010*. Atlanta, GA March.

----- (2011). SLA after the social turn. Where cognitivism and its alternatives stand. En D. Atkinson, D. (Ed.). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 167-180). New York: Routledge.

Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261–283.

----- (1978). The sensitive period and comprehension of speech. *Working Papers on Bilingualism*, 16, 1-17.

Paradis, Michel (2009). Ultimate attainment in L2 proficiency. *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Paribakht, T. S. y Wesche, M. (1999). Reading and “incidental” L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 195–224

Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30, 449–472.

- Penfield, W. y L. Roberts (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Phillips, S. y Redpath, P. (2007). *Incredible English 5. Activity Book*. China: Oxford University Press.
- Pignot-Shahov, V. (2012). Measuring L2 receptive and productive vocabulary knowledge. *Language Studies Working Papers*, 4(1), 37-45.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M. (2008). A Brief Introduction to Processability Theory. En J. Keßler, J. (Ed.). *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning* (pp. 9-30). United Kingdom, Cambridge Scholars Publishing.
- Pigada, M. y Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1–28.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: W. Morrow and Co.
- Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'apprentissage. Le continuum acquisition – apprentissage. En *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 59, pp. 159-169. Recuperado de http://www.vals-sla.ch/cms/fileadmin/ly_valsasla/usermedia/Vals-sla_2015/section_4.pdf.
- Pozo, J. L. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata.
- Preston, D. (1989). *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *Modern Language Journal*, 80, 478–493.
- Pujol Llop, M. (1999) *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas media* (Tesis doctoral para optar al título de doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=3419>.
- Pulvermüller, F. y Schumann, J. H. (1994). Neurobiological mechanisms of language acquisition. *Language learning*, 44(4), 681-734.

- Ramachandran, S. D. y Rahim, H. A. (2004). Meaning recall and retention: The impact of the translation method on elementary level learners' vocabulary learning. *RELC Journal*, 35(2), 161–178.
- Raptis, H. (1997). Is second language reading vocabulary best learned by reading? *Canadian Modern Language Review*, 53, 566–580.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: CUP.
- Real Academia Española, <http://www.rae.es/>
- Reichardt, C. and Cook, T. D. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (Quinta edición). Madrid, Morata.
- Richards, J.C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1): 77-89.
- y Bohlke, D. (2011). *Creating Effective Language Lessons*. New York: Cambridge University Press.
- Riegel, K. F. (1968). Some theoretical considerations of bilingual development. *Psychological Bulletin*, 70(6p1), 647.
- Ritchie, C. y Bhatia, T. (Eds.). (1996). *Handbook of second language acquisition*. London: Academic Press.
- Rivière, A. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anuario de Psicología*, N° 51, 129-155. Barcelona, España: Universitat de Barcelona Facultat de Psicologia.
- Román Morales, B. (1985). *Disponibilidad léxica en escolares de Dorado*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Rosenblatt, F. (1958). The perceptron: a probabilistic model for information storage and organization in the brain. *Psychological review*, 65(6), 386.
- Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 589–619.

- Samper Hernández, M. (2002). Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera. *ASELE, Colección Monografías n° 4*. Málaga.
- (2003). Léxico disponible y ‘nivel educativo’ en escolares de Gran Canaria: datos cuantitativos. *Documentos de Español Actual*, 5, 105-125.
- , Samper Padilla, J. A. y Bellón Fernández, J. J. (2003). El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)*, 27-139.
- Samper Padilla, J. A., Bellón, J. J. y Hernández Cabrera M. C. (2003). Léxico disponible y variación dialectal: datos de Canarias y Córdoba. *Actas del I Congreso Internacional sobre el español de Canarias* (p. 1077-1099). Islas Canarias: Academia Canaria de la Lengua, II.
- Sanguineti, J.J. (2008). Filosofía de la mente. En *Philosophica, Enciclopedia filosófica on line*. Recuperado de <http://www.philosophica.info/voces/mente/mente.html>.
- San Mateo Valdehíta, A. (2012): *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera: investigación sobre la efectividad de tres tipos de actividades para aprender vocabulario*. (Tesis doctoral inédita). UNED.
- (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 a la Enseñanza de Lenguas*, 14, 13-29.
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative Language Teaching. Linguistic Theory and Classroom Practice* (pp.1-27). Recuperado de <http://videa.ca/wp-content/uploads/2015/08/Communicative-language-teaching2.pdf>.
- (2001). Communicative Language Teaching for the twenty first century. En M. Celce-Murcia, D. Brinton and M. Snow (Eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 13-33). Boston: Heinle and Heinle.
- Saville-Troike, M. (2007) *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schachter, J. (1990). On the issue of completeness in second language acquisition. *Second Language Research*, 6, 93-124.

- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics II*, 129-158.
- (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. *AILA Review II*, 11-26.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.) *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp- 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- (Ed.). (2004). *Formulaic sequences*. Amsterdam: John Benjamins.
- (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research* 12, 3, 329–363. doi: 10.1177/1362168808089921
- y Zimmerman, C. B. (2002). Derivative word forms: What do learners know? *Tesol Quarterly*, 36(2), 145-171.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human language*. Rowley MA: Newbury House.
- (2001). *Learning New languages*. Canada: Newbury House.
- Schumann, J. (1978). The acculturation model for second language acquisition. En R. Gingras (1978). *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- Selfridge, O. G. (1955). Pattern recognition and modern computers. *Proceedings of the March 1-3, 1955, western joint computer conference* (pp. 91-93). ACM.
- Seliger, H. (1978). Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. En W. Ritchie (Ed.). *Second language acquisition research: Issues and implications* (pp. 11–19). New York: Academic Press.
- and Shohamy, E. (1989) *Second Language Research Methods*. China: Oxford University Press.
- Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Heinemann.

- Shapiro, A. y Waters, D. L. (2005). An investigation of the cognitive processes underlying the keyword method of foreign vocabulary learning. *Language Teaching Research* 2005, 9 (2), 129-146. doi: 10.1191/1362168805lr151oa.
- Singleton, D. and Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor* (Segunda Edición). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, B. (2004). Computer-mediated negotiated interaction and lexical acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 365-398.
- Snellings, P., van Gelderen, A. y de Glopper, K. (2002). Lexical retrieval: An aspect of fluent second language production that can be enhanced. *Language Learning*, 52, 723-754.
- Sorace, A. (1993). Incomplete vs. divergent representations of unaccusativity in non-native grammars of Italian. *Second Language Research*, 9, 22-47.
- Sparks, R., Ganschow, L. y Patton, J. (1995). Prediction of performance in first-year foreign language courses: Connections between native and foreign language learning. *Journal of Educational Psychology*, 87, 638-655.
- Stanovich, K. (1998). Twenty-five years of research on the reading process: The grand synthesis and what it means for our field. En T. Shanahan y F. Rodriguez-Brown (Eds.), *Forty-seventh yearbook of the National Reading Conference* (pp. 44-58). Chicago: National Reading Conference.
- Stillings, N.A., Weisler, S.E., Chase, C.H., Feinstein, M.H., Gardfield, J.L. y Rissland, E. L. (1995). *Cognitive Science: An Introduction*. Massachusetts, USA: The MIT Press.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52, 119-158.
- Sunderman, G. y Kroll, J. (2006). An Investigation of Lexical Form, Meaning, and Grammatical Class. First Language Activation during Second language Lexical Processing. *SSLA*, 28, 387-422. doi: 10+10170S0272263106060177.

- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. En S. Gass y C. Madden (Eds.). *Input in second language acquisition*, (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.). *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- , Lapkin, S. y Smith, M. (2002). Reformulation in the learning of French pronominal verbs in a Canadian French immersion context. *Modern Language Journal*, 86, 486-506.
- Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. En Schmitt, N. y McCarthy, M. (Eds.) *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taba, H. (1974), *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tahta, S., Wood, M. y Loewenthal, K. (1981). Foreign accents: Factors relating to transfer from the first language to a second language. *Language and Speech*, 24, 265–272.
- Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics* 4, 143-163.
- Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2010) Overview of contemporary issues in mixed methods research. En Teddlie, C and Tashakkori, A. (Eds). *A Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp 1-41). USA: Sage Publications.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito; procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- y Teberosky, A. (Eds.). (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Argentina: Santillana.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Toth, P. D. (2000). The interaction of instruction and learner internal factors in the acquisition of L2 morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 169-208.

- Torras M.R., Tragant E. y García, M.L. (1997). Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. En C. Muñoz, L. Nussbaum y M. Pujol (Eds.), *Acquisition et interaction en langue étrangère 10*: 127-158.
- Tseng, W., Dörnyei, Z. y Schmitt, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics* 27/1: 78-102. doi:10.1093/applin/ami046.
- Ushioda, E. (1994). L2 motivation as a qualitative construct. *Teanga*, 14, 76-84.
- Van Ek, J. A. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. London: Longman.
- Van Dijk T. (1985). Cognitive situation models in discourse production: the expression of ethnic situations in prejudices discourse. En J. Forgas. (Ed.). *Language and social situations* (pp.61-79). London: Academic Press,
- (1990). The future of the field: Discourse analysis in the 1990's. *Text*, 10, 133-156.
- Van Dijk T. and Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Task-based language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second language Acquisition*. Norwood, N.J.: Ablex.
- (2010). The Two Faces of SLA: Mental Representation and Skill. *International Journal of English Studies*, 10(1), 1-18. Murcia, España: Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia.
- y Williams, J. (2007). Introduction: The nature of theories. En B. VanPatten y J. Williams (Eds.). *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 1-16). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, (Coord.). *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona, Gedisa.

- Vermeer, A. (2000). Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *Language Testing* 2000 ,17: 65. doi: 10.1177/026553220001700103.
- Vez, J. M. (2004) La DLE: de hoy para mañana. *Porta Linguarum*, 1: 5-30 (2004).
Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/28347>.
- (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación. *LINGVARVM ARENA, VOL. 1, N°1*, 81-102.
- (2014) La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. *Educatio Siglo XXI, Vol. 29 n° 1*, 81-108.
- Vidal, K. (2003). Academic listening: A source of vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, 24(1), 56–89
- Vigner, G. (1982). *Écrire*. Paris, CLE.
- Walters, J. M. (2004). Teaching the use of context to infer meaning: A longitudinal survey of L1 and L2 vocabulary research. *Language Teaching*, 37(4), 243-252.
- Walters, J. (2006). Methods of teaching inferring meaning from context. *RELC Journal*, 37(2), 176-190.
- Waring, R. y Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15, 130-163.
- Watanabe, Y. (1997). Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 287-307.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 33-52.
- Webb, S. (2007a). Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge. *Language Teaching Research*, 11(1), 63–81.
- Webb, S. (2007b). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46-65.
- Wells, G. (1987). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Llaia.

- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. New York: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- (2004). A perspective on recent trends. En A. P. R. Howatt y H. G. Widdowson, *A history of English language teaching* (Segunda Edición), (pp. 353-372). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Williams, M., Unrau, Y. A. y Grinnell, R. M. (2005). The qualitative research approach. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (Séptima edición) (pp. 171-184). New York: Oxford University Press.
- Wolter, B. (2001). Comparing the L1 and L2 Mental Lexicon: A depth of individual Word Knowledge Model. *Studies in Second language Acquisition*, 23, 41-69. doi: 10.1017/S0272263101001024.
- Wood, D. (2006). Uses and functions of formulaic sequences in second language speech: An exploration of the foundations of fluency. *Canadian Modern Language Review* 63(1), 13-33.
- Woodward, T. (2009). *Planning Lessons and courses* (Undécima Edición). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yoshii, M. (2006). L1 and L2 glosses: Their effects on incidental vocabulary learning. *Language Learning and Technology* 10(3), 85-101
- Yuan, B. (1999). Acquiring the unaccusative/unergative distinction in a second language: evidence from English-speaking learners of L2 Chinese. *Linguistics*, 37, 275-296.

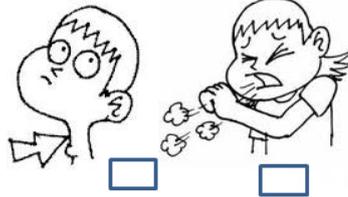
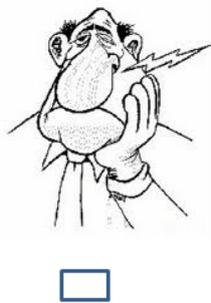
- Zahar, R., Cobb, T. y Spada, N. (2001). Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 541-572.
- Zareva, A., Schwanenflugel, P and Nikolova, Y. (2005). Relationship between Lexical Competence and Language Proficiency: Variable Sensitivity. *SSLA*, 27, 567-595. doi: 10.1017/S0272263105050254.
- Zechmeister, E. B., D'Anna, C. A., Hall, J.W., Paus, C. H., and Smith, J. A. (1993). Metacognitive and other knowledge about the mental lexicon: Do we know how many words we know? *Applied Linguistics*, 14(2): 188-206.
- Zimny, A. (2014). Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (16).
- Zyzik, E. (2006). Transitivity alternations and sequence learning: insights from L2 Spanish production data. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 449-486.

Anexos

Anexo I

Salud (cuarto grado). Pretest

These people do not feel well. Can you match the words and the pictures? There is an extra word: 1) a headache 2) a cough 3) a cold 4) a sorethroat 5) a toothache 6) a fingerache 7) an earache 8) a stomachache, 9) dizzy 10) sick



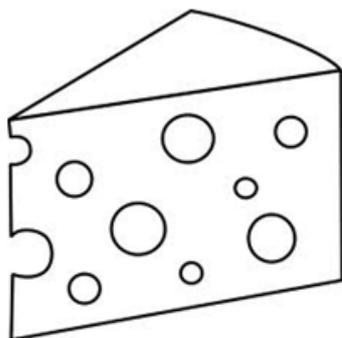
Anexo II

Vegetales (cuarto grado). Test semi-estructurado

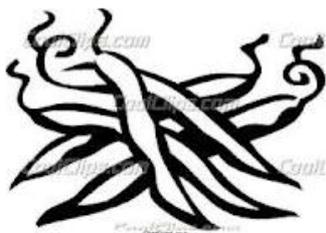
Can you describe the contents of Eve's fridge?



There are some _____



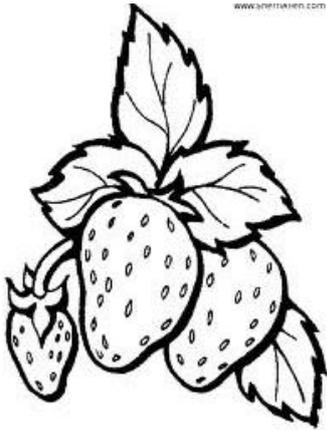
There is some _____



There are some _____



There are some _____



There are some _____



There are some _____



There are some _____



There are some _____

Anexo III

Librería (quinto grado). Test libre

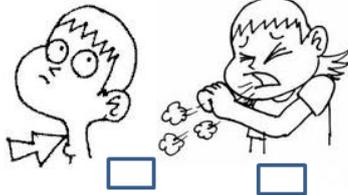
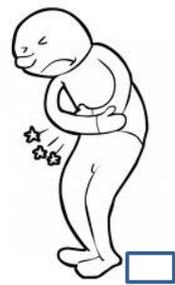
The kids are preparing a model city. Can you describe the material available to them?



Anexo IV

Salud (cuarto grado) Pretest

These people do not feel well. Can you match the words and the pictures? There is an extra word: 1) a headache 2) a cough 3) a cold 4) a sorethroat 5) a toothache 6) a fingerache 7) an earache 8) a stomach ache, 9) dizzy 10) sick



Salud (cuarto grado). Test semi-estructurado

These people need to see the doctor. What are their their problems?



He has got a.....



He has got a



She has got a



He has got a



She has got an.....



He has got a



She has got a



She is



He is

Salud (cuarto grado). Test de producción libre

- 1- Last weekend, some friends visited the funfair. They had a great time but, in the end, they were not feeling very well! Look at the pictures and complete the dialogues appropriately, giving suggestions to the children.



A



You: What's the matter with you?

Friend: I _____

You: Oh dear! You _____

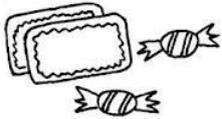
B



You: What's the matter with you?

Friend: I _____

You: Oh dear!, You _____



C



You: What's the matter?

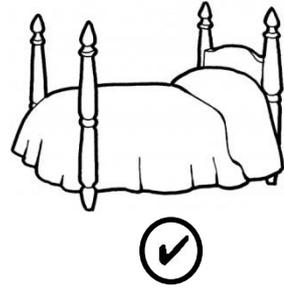
Friend: I _____

You: Oh!, You _____

D



You: What's the matter with you?
Friend: I _____
You: Oh dear!, You _____



E



You: What's the matter?
Friend: I _____
You: Oh dear!, You _____

What's the matter with them?

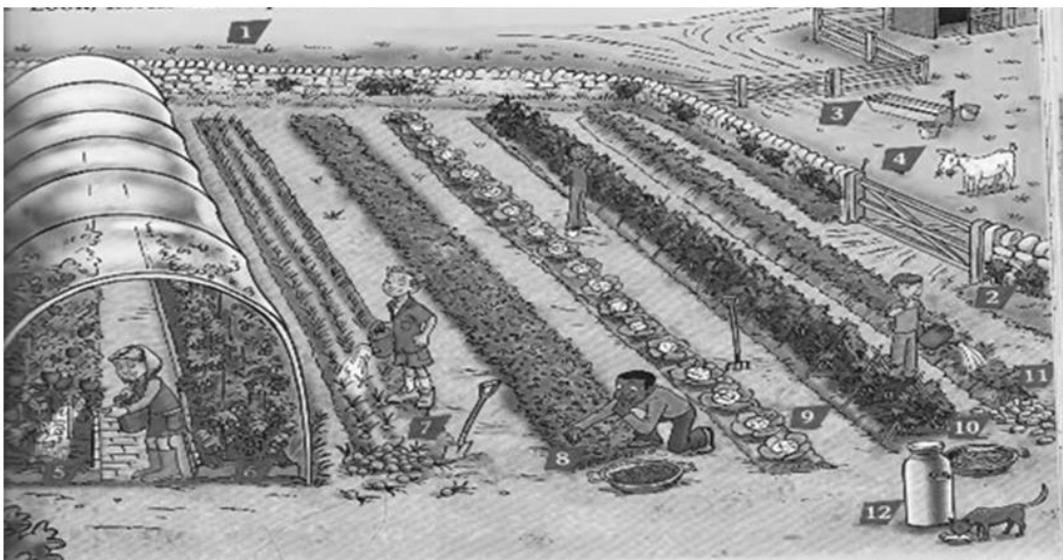


Anexo V

Vegetales (cuarto grado). Pretest

The kids are working on the farm. Can you match the words with the pictures?

There is an extra word: a) cauliflower b) potatoes c) cheese d) goat e) water f) tomatoes g) onions h) strawberries i) grass j) beans k) weeds l) milk m) peppers

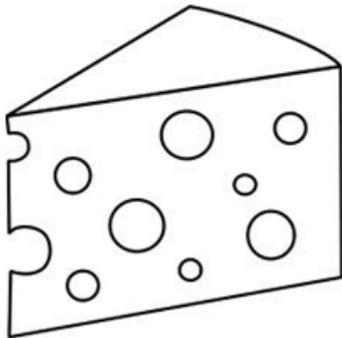


Vegetales (cuarto grado). Test semi-estructurado

Can you describe the contents of Eve's fridge?



There are some _____



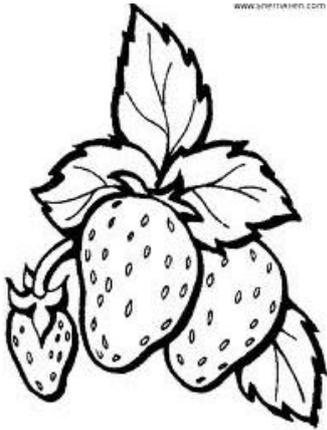
There is some _____



There are some _____



There are some _____



There are some _____



There are some _____



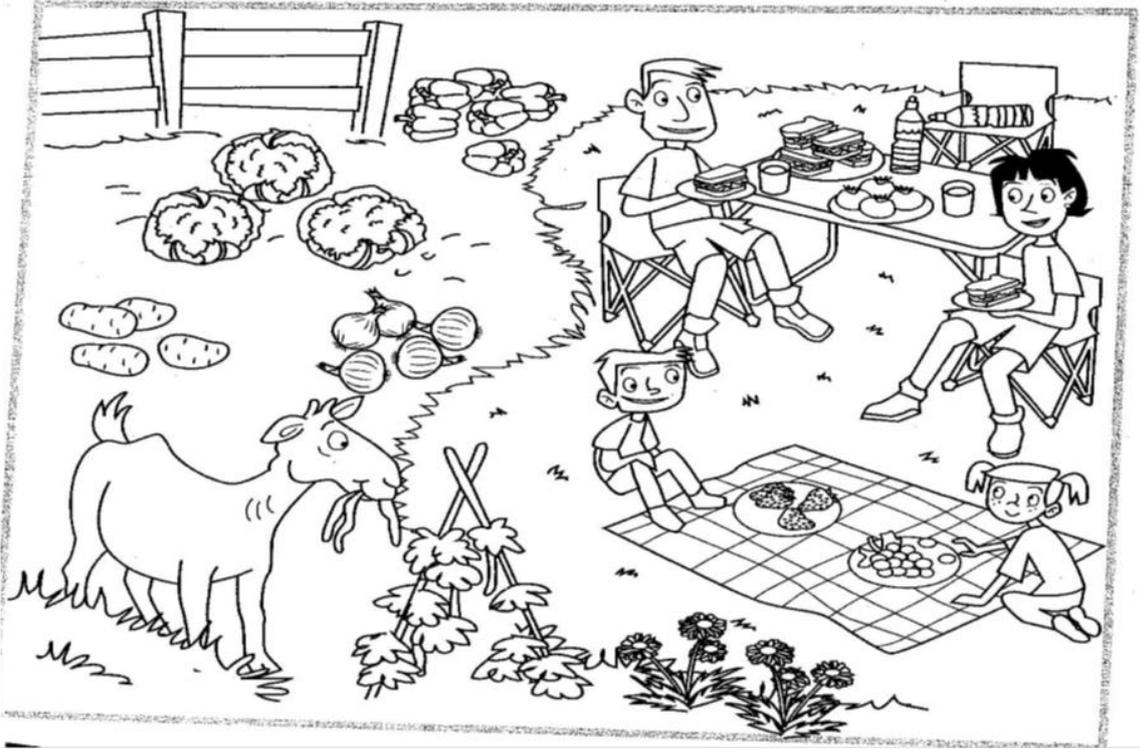
There are some _____



There are some _____

Vegetales (cuarto grado). Test libre

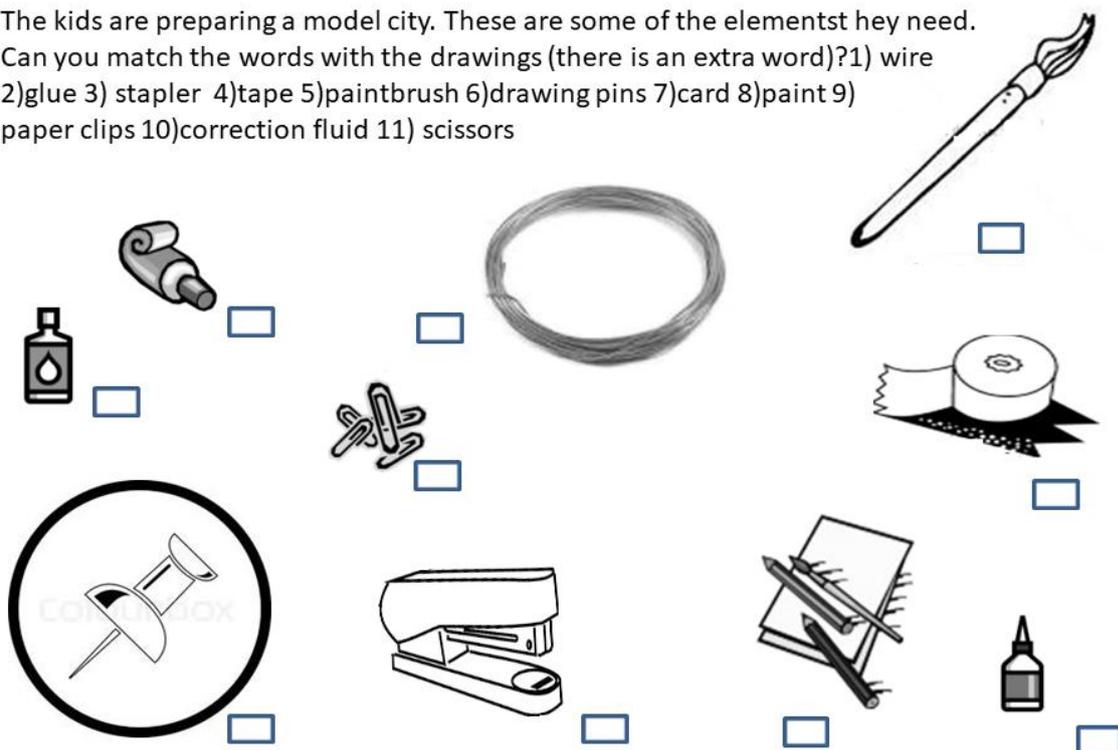
This family are having a picnic. Can you describe what you see?



Anexo VI

Librería (quinto grado). Pretest

The kids are preparing a model city. These are some of the elements they need.
Can you match the words with the drawings (there is an extra word)?
1) wire 2) glue 3) stapler 4) tape 5) paintbrush 6) drawing pins 7) card 8) paint 9)
paper clips 10) correction fluid 11) scissors

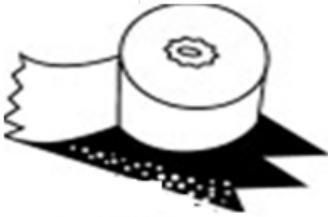


Librería (quinto grado) Test semi-estructurado

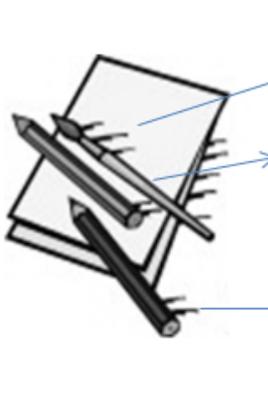
The kids at school are preparing a model airplane. Can you complete with the material available ?



There is some _____



There is some _____



There is some _____

There is one _____

There are two _____



There is some _____



There is a



There is some



There are some



COOLCLIPS.COM

There is some



COOLCLIPS.COM

There are some

Librería (quinto grado). Test de producción libre

The kids are preparing a model city. Can you describe the material available to them?

