KIRIAKÍ PALAPANIDI

Factores condicionantes de producción de errores léxicos en la lengua escrita de los aprendientes griegos de español

Doctorado en Lingüística Aplicada del Español
como Lengua Extranjera

Madrid, 2011

Directora: Dra. Dª María Pilar Agustín Llach

Agradecimientos.

Permitan dedicar estas líneas a expresar mi agradecimiento a todas las personas que me han apoyado a realizar este trabajo de investigación.

En primer lugar, querría expresar mi profundo agradecimiento a mi directora, la profesora Dra. María Pilar Agustín Llach, por haber dirigido este trabajo con su extraordinaria dedicación e interés. Me ha asistido con atención y paciencia y me ha acompañado con consejos y comentarios valiosos a lo largo de realización de la presente investigación. Me siento realmente afortunada por haber trabajado bajo su dirección.

Además, me gustaría agradecer a la profesora y Directora del Departamento de Lenguas Aplicadas Dra. Marta Baralo por haberme servido de guía durante mi estudio y haber facilitado mi trabajo.

Asimismo, me gustaría expresar mi gratitud a la Universidad de Atenas, a su Rector, Sr. Christos Kittas y a su Secretario, Sr. Panagiotis Kontos, por su confianza al concederme un permiso para realizar esta investigación.

Igualmente, querría agradecer sinceramente a los profesores del Departamento de la Filología Española y a los profesores del Centro de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Atenas, quienes me permitieron usar sus clases para recoger los datos de mi investigación.

También, me gustaría agradecer a Elena García Barca, quien me ha corregido los resultados de este trabajo y a mi amiga y doctora en Lingüística Aplicada, Alejandra Mella, quien me ha corregido la parte teórica y me ha animado con sus sugerencias y sus comentarios.

Estas últimas líneas están especialmente dedicadas a mi querida familia: a mi marido Nikos, por haberme dado confianza en mí misma y convencerme de que puedo llevar a cabo este trabajo. A mis maravillosas hijas, Mariníki y

Zoí, quienes han sido mi inspiración y la razón por la que he conseguido terminar este trabajo.

Índice

Pág.

Abreviaturas xvii

Índice de Tablas xix

Índice de Figuras xxv

Introducción 1

Primera Parte: Base Teórica. 5

Capítulo 1. Modelos explicativos de composición. 7

1.1 El complejo acto de escribir..... 7

1.2 Los modelos de producto..... 9

1.3 Los modelos de proceso..... 12

1.3.1 Enfoques distintos de los modelos de proceso..... 12

1.3.2 Los modelos de traducción..... 14

1.3.3 Los modelos de etapas..... 15

1.3.4 Los modelos de proceso de composición de enfoque expresivo..... 17

1.3.5 Los modelos de proceso de composición de enfoque cognitivo..... 20

1.3.5.1 El modelo de Emig (1971) 21

1.3.5.2 El modelo de Flower y Hayes (1981) 23

1.3.5.3 El modelo de Beaugrande (1984) 25

1.3.5.4 El modelo de Bereiter y Scardamalia (1987) 26

1.3.5.5 Evaluación de los modelos de proceso de composición de enfoque cognitivo..... 27

1.4 Los modelos ecológicos o contextuales..... 28

1.4.1 Los modelos contextuales de enfoque sociocognitivo..... 29

1.4.1.1 El modelo de Carter (1990) 30

1.4.1.2 El modelo de Hayes (1996) 30

1.4.1.3 El modelo del Grupo Didactext (2003) 31
1.4.1.4 El modelo de Camps (2000) 32
1.4.2 La investigación etnográfica en la escritura..... 33
1.4.3 Los modelos contextuales de enfoque en el género textual.. 33
1.4.3.1 Las diferentes orientaciones de la teoría del género textual..... 34
1.4.3.2 El modelo de Hyland (2003b) 35
1.5 Hacia una síntesis de los diferentes modelos explicativos de composición 36
Capítulo 2. La producción escrita en LE. 39
2.1 La producción escrita en LE: un área científica interdisciplinaria..... 39
2.2 La complejidad del acto de escribir en LE 40
2.3 El tratamiento de la producción escrita en la enseñanza de LE.... 41
2.3.1 El papel de la producción escrita en la clase de enseñanza de LE..... 41
2.3.2 El trayecto histórico de la enseñanza de la producción Escrita en LE..... 43
2.3.2.1 El enfoque en el texto..... 44
2.3.2.1.1 Composición controlada..... 44
2.3.2.1.2 La versión en la L2 de la retórica actual – tradicional..... 45
2.3.2.2 El enfoque en el escritor..... 47
2.3.2.3 El enfoque en el contenido..... 48
2.3.2.4 El enfoque en el lector..... 50
2.3.2.5 El enfoque en las funciones..... 51
2.3.2.6 Hacia una síntesis de los diferentes enfoques didácticos de la enseñanza de la producción escrita en LE..... 52

2.4 La investigación sobre la producción escrita en LE..... 53
2.4.1 Investigación enfocada en el texto..... 53
2.4.1.1 La calidad general del texto..... 54
2.4.1.2 La exactitud lingüística..... 55
2.4.1.3 La complejidad sintáctica..... 56
2.4.1.4 Las características léxicas..... 57
2.4.1.5 El contenido..... 58
2.4.1.6 La mecánica..... 59
2.4.1.7 La coherencia y las características discursivas..... 59
2.4.1.8 La fluidez..... 60
2.4.1.9 La revisión..... 61
2.4.2 Investigación enfocada en el escritor..... 61
2.4.2.1 Estudios que examinan el proceso en su totalidad..... 62
2.4.2.2 Estudios que examinan aspectos específicos del proceso..... 63
2.4.3 Investigación enfocada en el contenido..... 64
2.4.4 Investigación enfocada en el lector..... 65
2.4.5 Investigación enfocada en el género textual..... 66
2.4.5.1 El enfoque textual..... 67
2.4.5.2 El enfoque en el proceso..... 68
2.4.5.3 El enfoque contextual..... 68
Capítulo 3. La tarea como factor condicionante de producción lingüística (oral y escrita) en LE. 71
3.1 El efecto de las características de las tareas en la producción lingüística en LE 71
3.1.1 La variabilidad de la IL según la tarea..... 72
3.1.2 El Modelo de la Capacidad Limitada de Atención..... 73

3.1.3 Los recursos de atención y su efecto en la actuación lingüística de los aprendientes de LE 73
3.1.4 Los recursos de atención y su influencia en los aspectos de actuación..... 74
3.1.5 La Hipótesis de la Cognición 75
3.1.6 Investigación del efecto de las características cognitivas de la tarea en la producción lingüística en LE 76
3.1.6.1 El efecto de la dimensión +/- aquí y ahora en la producción lingüística en LE..... 76
3.1.6.2 El efecto de la dimensión de las demandas de razonamiento en la producción lingüística en LE..... 78
3.1.6.3 El efecto de la dimensión del tiempo de planificación En la producción lingüística en LE..... 79
3.1.6.4 El efecto de la dimensión del tema en la producción lingüística en LE..... 81
3.1.6.4.1 El efecto de la dimensión del modo discursivo del tema en la producción lingüística en LE. 82
3.1.6.4.2 El efecto de la especificación retórica del tema en la producción lingüística en LE..... 85
3.1.6.4.3 El efecto de la dimensión del conocimiento previo del tema en la producción lingüística en LE..... 86
Capítulo 4. El léxico en la producción escrita en LE. 89
4.1 La importancia del léxico en la producción escrita en LE..... 89
4.2 La relación entre el léxico y la producción escrita en LE..... 90
4.3 La gravedad de los errores léxicos en la producción escrita en LE..... 93
4.4 Los factores condicionantes de la influencia de la LM en la producción de errores léxicos en la expresión escrita en LE..... 95

4.4.1 La transferencia léxica de la LM en la producción escrita.... 95
4.4.2 Los factores que regulan la transferencia léxica de la LM en la producción escrita en LE..... 96
4.4.2.1 El tipo lingüístico de la LM..... 97
4.4.2.2 La presencia de otras L3..... 98
4.4.2.3 La presión comunicativa..... 101
4.4.2.4 El contexto de aprendizaje de la LE..... 102
Capítulo 5. La competencia léxica. 107
5.1 La utilidad de definir, describir y delimitar la competencia léxica..... 107
5.2 Definiciones de la competencia léxica..... 109
5.3 Los diferentes modelos de descripción de la competencia léxica..... 110
5.4 La competencia morfoléxica..... 116
5.5 Los elementos que componen la competencia léxica..... 118
5.6 La competencia léxica como parte de la competencia comunicativa..... 120
5.7 La competencia léxica como parte de la competencia lingüística..... 122
Capítulo 6. El lexicón mental. 125
6.1 Definición y naturaleza del lexicón mental..... 125
6.2 La organización del lexicón mental en LM..... 128
6.2.1 Criterios de organización del lexicón mental de LM..... 129
6.3 La organización del lexicón mental en LE..... 132
6.3.1 El almacenamiento en el lexicón mental bilingüe..... 133
6.3.2 La organización del lexicón mental bilingüe..... 137
Capítulo 7. La importancia del léxico en la adquisición de la lengua extranjera (LE). 141

7.1 El componente léxico como parte del sistema lingüístico 141
7.2 La importancia del léxico en el aprendizaje de LE 142
7.3 La importancia del léxico en la enseñanza de LE 144
7.4 Las diferentes orientaciones metodológicas en la enseñanza de LE y la enseñanza del componente léxico..... 146
7.4.1 El Método Tradicional o Método de Gramática Traducción..... 146
7.4.2 El Método Directo..... 147
7.4.3 El Método Audio Lingual y el Método Situacional..... 147
7.4.4 El Método Comunicativo..... 148
7.5 El tratamiento del léxico en la investigación sobre la adquisición de LE..... 150
Capítulo 8. La adquisición del léxico en LE. 157
8.1 Las características de la adquisición del léxico en LE..... 157
8.1.1Características de la adquisición del léxico en LM..... 157
8.1.2 Comparación de la adquisición del léxico en LM y LE..... 158
8.2 Los factores que determinan la adquisición del léxico en LE..... 160
8.2.1 Factores intraléxicos..... 161
8.2.1.1 Factores intraléxicos formales..... 161
8.2.1.2 Factores intraléxicos semánticos..... 164
8.2.2 Factores interléxicos..... 165
8.2.2.1 Factores interléxicos formales..... 166
8.2.2.2 Factores interléxicos semánticos..... 167
8.3 El nivel lingüístico en la LE como condicionante de la transferencia……. 169
8.4 Los modelos de investigación de la interlengua (IL)..... 171
8.5 Los errores léxicos..... 172
8.5.1 Criterios de clasificación de errores léxicos..... 173

8.6 Las estrategias de comunicación..... 176

Segunda parte: Análisis de errores léxicos de los aprendientes griegos de español. 181

Capítulo 9: Metodología. 183

9.1 Justificación del trabajo..... 183

9.2 Objetivos del trabajo..... 185

9.3 Preguntas de investigación e hipótesis de trabajo..... 186

9.4 Diseño de la investigación..... 187

9.5 Participantes..... 188

9.6 Instrumentos de recogida de datos..... 193

9.6.1 Composición..... 193

9.6.2 Prueba de nivel..... 193

9.6.3 Cuestionario..... 194

9.7 Procedimiento..... 195

9.8 Análisis de los datos..... 195

9.8.1 Identificación de los errores léxicos..... 196

9.8.2 El criterio del aspecto de la unidad léxica producida erróneamente..... 196

9.8.3 El criterio del origen psicológico del error..... 197

9.8.4 Tipología de errores léxicos ejemplificada..... 199

Capítulo 10: Análisis cuantitativo de los datos. 205

10.1 Datos globales de los errores léxicos por nivel lingüístico en LE…… 206

10.2 Distribución de los errores léxicos en sus diferentes categorías. 211

10.3 Evolución de las diferentes categorías de errores léxicos…….. 215

10.4 Evolución de los diferentes tipos de los errores léxicos por nivel lingüístico…….. 218

10.4.1 Errores interlinguales en el género……..... 219

10.4.2 Errores interlinguales en el número…… 221
10.4.3 Extranjerismos……..... 222
10.4.4 Cambios de código…….. 223
10.4.5 Errores interlinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto …… 224
10.4.6 Errores interlinguales por traducción literal……... 226
10.4.7 Falsos amigos…….. 227
10.4.8 Errores interlinguales por uso de registro no apropiado a la situación ….....…… 228
10.4.9 Errores interlinguales por uso de perífrasis…… 229
10.4.10 Errores intralinguales en el género……... 231
10.4.11 Errores intralinguales en el número…….. 232
10.4.12 Significante de español próximo…….. 233
10.4.13 Creación de palabras inexistentes……. 234
10.4.14 Errores intralinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto .....…… 235
10.4.15 Errores en el uso de ser y estar……... 237
10.4.16 Errores intralinguales por uso de registro no apropiado a la situación .....…….. 238
10.4.17 Cambios entre derivados de la misma raíz…… 239
10.4.18 Errores intralinguales por uso de pleonasmo……. 240
10.4.19 Errores intralinguales en las colocaciones……. 241
10.4.20 Errores intralinguales por uso de perífrasis……... 243
10.4.21 Errores ambiguos en el género…….. 244
10.4.22 Errores ambiguos en el número……. 245
10.5 Resumen de la evolución de las diferentes categorías de errores léxicos……. 246
10.6 Datos globales de los errores léxicos por tipo de composición.. 247

10.7 Las diferentes categorías de los errores léxicos y el tipo de composición…… 254
10.8 La evolución por nivel lingüístico de las categorías de los errores léxicos por tipo de composición……. 257
10.9 La evolución de los diferentes tipos de los errores léxicos por tipo de composición…… 267
10.9.1 Evolución de los errores interlinguales en el género……..... 267
10.9.2 Evolución de los errores interlinguales en el número……..... 269
10.9.3 Evolución de los extranjerismos……..... 271
10.9.4 Evolución de los cambios de código…… 272
10.9.5 Evolución de los errores interlinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto..... 273
10.9.6 Evolución de los errores interlinguales por traducción literal……..... 275
10.9.7 Evolución de los falsos amigos……. 276
10.9.8 Evolución de los errores interlinguales por uso de registro no apropiado a la situación ……..... 278
10.9.9 Evolución de los errores interlinguales por uso de perífrasis……..... 279
10.9.10 Evolución de los errores intralinguales en el género……..... 280
10.9.11 Evolución de los errores intralinguales en el número……..... 282
10.9.12 Evolución del uso de significante de español próximo……..... 283
10.9.13 Evolución de la creación de palabras inexistentes ……. 284

10.9.14 Evolución de los errores intralinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto ……... 286
10.9.15 Evolución de los errores en el uso de ser y estar ……. 287
10.9.16 Evolución de los errores intralinguales por uso de registro no apropiado a la situación ……..... 289
10.9.17 Evolución de los cambios entre derivados de la misma raíz..... 290
10.9.18 Evolución de los errores intralinguales por uso de pleonasmo 292
10.9.19 Evolución de los errores intralinguales en las colocaciones 293
10.9.20 Evolución de los errores intralinguales por uso de perífrasis 294
10.9.21 Evolución de los errores ambiguos en el género……..... 296
10.9.22 Evolución de los errores ambiguos en el número ……... 297
10.10 Resumen de la evolución de las diferentes categorías de errores léxicos por tipo de composición…… 299
Capítulo 11: Análisis cualitativo de los datos. 303
11.1 Errores léxicos interlinguales..... 303
11.1.1 Errores léxicos interlinguales formales..... 303
11.1.2 Errores léxico interlinguales semánticos..... 309
11.2 Errores léxicos intralinguales..... 313
11.2.1 Errores léxicos intralinguales formales..... 313
11.2.2 Errores léxicos intralinguales semánticos..... 318
11.3 Errores léxicos ambiguos..... 325
11.3.1 Errores léxicos ambiguos formales..... 325
11.4 Resumen de los resultados del análisis cualitativo de los errores léxicos..... 326

Capítulo 12: Discusión. 329
12.1 Visión general de los errores léxicos..... 329
12.2 Evolución de los errores léxicos por nivel lingüístico en LE..... 334
12.2.1 Errores interlinguales en el género por nivel lingüístico en LE 338
12.2.2 Falsos amigos por nivel lingüístico en LE 339
12.2.3 Significantes de español próximos por nivel lingüístico en LE 341
12.2.4 Errores intralinguales en las colocaciones por nivel lingüístico en LE..... 342
12.2.5 Errores intralinguales por el uso de perífrasis por nivel lingüístico en LE 343
12.3 La LM como factor causante de errores léxicos..... 344
12.4 Las idiosincrasias del sistema léxico español como factor causante de errores léxicos..... 347
12.5 El efecto del cambio del tema de composición en la producción de errores léxicos..... 348
Capítulo 13: Conclusión. 359
13.1 Implicaciones didácticas..... 363
13.2 Limitaciones del estudio e investigación futura..... 365
Referencias bibliográficas 369
Index 451
Summary of Chapter 1 463
Summary of Chapter 2 464
Summary of Chapter 3 465
Summary of Chapter 4 466
Summary of Chapter 5 467
Summary of Chapter 6 468

Summary of Chapter 7 469
Summary of Chapter 8 470
Summary of Chapter 9 471
Summary of Chapter 10 472
Summary of Chapter 11 472
Summary of Chapter 12 473
Summary of Chapter 13 474
Apéndice A 477
Apéndice B 478
Apéndice C 483
Apéndice D 488

Abreviaturas

AE (Análisis de Errores)

IL (Interlengua)

LE (Lengua Extranjera)

LM (Lengua Materna)

L3 (Lengua Tres)

MCER (Marco Común Europeo de Referencia)

Índice de Tablas

Pág.

Tabla 1 Número de participantes por sexos 191

Tabla 2 Número de participantes por nivel lingüístico en LE 192

Tabla 3 Cantidad total y medias de los errores léxicos por nivel lingüístico 206

Tabla 4 La media de palabras por participante por nivel lingüístico 208

Tabla 5 Número de palabras entre errores 209

Tabla 6 Número de errores léxicos por cada 100 palabras por nivel lingüístico.. 210

Tabla 7 Cantidad total, porcentajes y medias de las diferentes categorías de errores léxicos sobre el total de los errores léxicos 211

Tabla 8 Cantidad total, porcentajes y medias de las diferentes subcategorías de errores léxicos sobre el total de los errores léxicos 212

Tabla 9 La prueba chi – cuadrado para los diferentes tipos de errores léxicos 214

Tabla 10 La prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para la comparación de los diferentes tipos de errores léxicos 214

Tabla 11 Medias por participante de las diferentes categorías de los errores léxicos por nivel lingüístico 215

Tabla 12 Números absolutos de los errores interlinguales en el género y sus medias por participante por nivel lingüístico 220

Tabla 13 Números absolutos de los errores interlinguales en el número y sus medias por participante por nivel lingüístico 221

Tabla 14 Números absolutos de los extranjerismos y sus medias por participante por nivel lingüístico 222

Tabla 15 Números absolutos de los cambios de código y sus medias por participante por nivel lingüístico 224

Tabla 16 Números absolutos de los errores interlinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto y sus medias por participante por nivel lingüístico 225

Tabla 17 Números absolutos de los errores por traducción literal y sus medias por participante por nivel lingüístico 226

Tabla 18 Números absolutos de los falsos amigos y sus medias por participante por nivel lingüístico 227

Tabla 19 Números absolutos de los errores interlinguales por uso de registro no apropiado a la situación y sus medias por participante por nivel lingüístico 229
Tabla 20 Números absolutos de los errores interlinguales por uso de perífrasis y sus medias por participante por nivel lingüístico 230
Tabla 21 Números absolutos de los errores intralinguales en el género y sus medias por participante por nivel lingüístico 231
Tabla 22 Números absolutos de los errores intralinguales en el número y sus medias por participante por nivel lingüístico 233
Tabla 23 Números absolutos de los errores por uso de significantes próximos y sus medias por participante por nivel lingüístico 234
Tabla 24 Números absolutos de los errores por creación de palabras inexistentes y sus medias por participante por nivel lingüístico 235
Tabla 25 Números absolutos de los errores intralinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto y sus medias por participante por nivel lingüístico..... 236
Tabla 26 Números absolutos de errores en el uso de ser y estar y sus medias por participante por nivel lingüístico 237
Tabla 27 Números absolutos de errores intralinguales por uso de registro no apropiado y sus medias por participante por nivel lingüístico 238
Tabla 28 Números absolutos de cambios entre derivados de la misma raíz y sus medias por participante por nivel lingüístico 240
Tabla 29 Números absolutos de errores por pleonasmo y sus medias por participante por nivel lingüístico 241
Tabla 30 Números absolutos de los errores en las colocaciones y sus medias por participante por nivel lingüístico 242
Tabla 31 Números absolutos de errores intralinguales por uso de perífrasis y sus medias por participante por nivel lingüístico 243
Tabla 32 Números absolutos de errores ambiguos en el género y sus medias por participante por nivel lingüístico 244
Tabla 33 Números absolutos de errores ambiguos en el número y sus medias por participante por nivel lingüístico 246
Tabla 34 Cantidad total y medias de los errores léxicos por tipo de redacción ... 247
Tabla 35 La media de palabras por redacción por tipo de redacción 249

Tabla 36 La densidad de errores por redacción 249
Tabla 37 Número de errores léxicos por cada 100 palabras por tipo de redacción 250
Tabla 38 La prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para la medida relativa de la densidad de los errores léxicos en los dos tipos de composición ... 251
Tabla 39 El peso y la evolución del conjunto de los errores léxicos por nivel lingüístico por tipo de composición 252
Tabla 40 La prueba Mann Whitney para los niveles lingüísticos 1 y 2 254
Tabla 41 La prueba Mann Whitney para los niveles lingüísticos 2 y 3 254
Tabla 42 La prueba Mann Whitney para los niveles lingüísticos 1 y 3 254
Tabla 43 Cantidad total y porcentajes de las categorías de los errores léxicos sobre el número total de errores léxicos por tipo de redacción 255
Tabla 44 Medias por participante de los errores interlinguales por tipo de redacción 255
Tabla 45 Medias por participante de los errores intralinguales por tipo de redacción 256
Tabla 46 Medias por participante de los errores ambiguos por tipo de redacción 256
Tabla 47 Cantidad total y medias por participante de la diferentes categorías de errores léxicos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo narrativo 258
Tabla 48 Cantidad total y medias por participante de las diferentes categorías de errores léxicos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo argumentativo 259
Tabla 49 Número de palabras y medias de palabras por redacción por nivel lingüístico en las redacciones de tipo narrativo 261
Tabla 50 Número de palabra y medias de palabras por redacción por nivel lingüístico en las redacciones de tipo argumentativo 263
Tabla 51 La densidad de los errores interlinguales por nivel lingüístico en las redacciones de tipo narrativo 264
Tabla 52 La densidad de los errores intralinguales por nivel lingüístico en las redacciones de tipo narrativo 264
Tabla 53 La densidad de los errores ambiguos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo narrativo 265
Tabla 54 La densidad de los errores interlinguales por nivel lingüístico en las 266

redacciones de tipo argumentativo 266
Tabla 55 La densidad de los errores intralinguales por nivel lingüístico en las redacciones de tipo argumentativo 267
Tabla 56 La densidad de los errores ambiguos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo argumentativo 268
Tabla 57 Números absolutos de los errores interlinguales en el género y sus medias por participante por tipo de redacción 270
Tabla 58 Números absolutos de los errores interlinguales en el número y sus medias por participante por tipo de redacción 272
Tabla 59 Números absolutos de los extranjerismos y sus medias por participante por tipo de redacción 273
Tabla 60 Números absolutos de los cambios de código y sus medias por participante por tipo de redacción 274
Tabla 61 Números absolutos de los errores interlinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto y sus medias por participante por tipo de redacción 275
Tabla 62 Números absolutos de los errores por traducción literal y sus medias por participante por tipo de redacción 277
Tabla 63 Números absolutos de falsos amigos y sus medias por participante por tipo de redacción 278
Tabla 64 Números absolutos de los errores interlinguales por uso de registro no apropiado a la situación y sus medias por participante por tipo de redacción 279
Tabla 65 Números absolutos de los errores interlinguales por uso de perífrasis y sus medias por participante por tipo de redacción 281
Tabla 66 Números absolutos de los errores intralinguales en el género y sus medias por participante por tipo de redacción 282
Tabla 67 Números absolutos de los errores intralinguales en el número y sus media por participante por tipo de redacción 283
Tabla 68 Números absolutos de los errores por uso de significantes próximos y sus medias por participante por tipo de redacción 285
Tabla 69 Números absolutos de los errores por creación de palabras inexistentes y sus medias por participante por tipo de redacción 286
Tabla 70 Números absolutos de los errores intralinguales en lexemas con

semas comunes pero no intercambiables en el contexto y sus medias por participante por tipo de redacción 288
Tabla 71 Números absolutos de los errores en el uso de ser y estar y sus medias por participante por tipo de redacción 289
Tabla 72 Números absolutos de errores intralinguales por uso de registro no apropiado y sus medias por participante por tipo de redacción 291
Tabla 73 Números absolutos de cambios entre derivados de la misma raíz y sus medias por participante por tipo de redacción 292
Tabla 74 Números absolutos de los errores por pleonasmo y sus medias por participante por tipo de redacción 293
Tabla 75 Números absolutos de los errores en las colocaciones y sus medias por participante por tipo de redacción 295
Tabla 76 Números absolutos de errores intralinguales por uso de perífrasis y sus medias por participante por tipo de redacción 296
Tabla 77 Números absolutos de errores ambiguos en el género y sus medias por participante por tipo de redacción 298
Tabla 78 Números absolutos de los errores ambiguos en el número y sus medias por participante por tipo de redacción .....

Índice de Figuras

Pág.

Figura 1 Criterio del aspecto de la unidad léxica producida erróneamente 197
Figura 2 Criterio del origen psicológico 198
Figura 3 Tipología de los errores léxicos 203
Figura 4 Media de errores léxicos por participante por nivel lingüístico 207
Figura 5 Media de palabras por participante por nivel lingüístico 208
Figura 6 Errores léxicos por cada 100 palabras por nivel lingüístico 210
Figura 7 Porcentaje de las diferentes categorías de los errores léxicos sobre el total de los errores léxicos 212
Figura 8 Medias por participante de las diferentes categorías de los errores léxicos por nivel lingüístico 216
Figura 9 Evolución de las diferentes subcategorías de los errores léxicos por nivel lingüístico 217
Figura 10 Tipos de los errores léxicos en el primer nivel lingüístico 218
Figura 11 Tipos de los errores léxicos en el segundo nivel lingüístico 219
Figura 12 Tipos de los errores léxicos en el tercer nivel lingüístico 219
Figura 13 Evolución de los errores interlinguales en el género por nivel lingüístico 220
Figura 14 Evolución de los errores interlinguales en el número por nivel lingüístico 222
Figura 15 Evolución de los extranjerismos por nivel lingüístico 223
Figura 16 Evolución de los cambios de código por nivel lingüístico 224
Figura 17 Evolución de los errores interlinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto por nivel lingüístico 225
Figura 18 Evolución de los errores por traducción literal por nivel lingüístico ... 227
Figura 19 Evolución de los falsos amigos por nivel lingüístico 228
Figura 20 Evolución de los errores interlinguales por registro no apropiado a la situación por nivel lingüístico 229
Figura 21 Evolución de los errores interlinguales por uso de perífrasis por nivel lingüístico 230
Figura 22 Evolución de los errores intralingualesen el género por nivel 232

lingüístico .....
Figura 23 Evolución de los errores intralinguales en el número por nivel lingüístico 233
Figura 24 Evolución de errores por uso de significantes próximos por nivel lingüístico 234
Figura 25 Evolución de los errores por creación de palabras inexistentes por nivel lingüístico 235
Figura 26 Evolución de los errores intralinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto por nivel lingüístico 236
Figura 27 Evolución de los errores en el uso de ser y estar por nivel lingüístico 238
Figura 28 Evolución de errores intralinguales por uso de registro no apropiado por nivel lingüístico 239
Figura 29 Evolución de los cambios entre derivados de la misma raíz por nivel lingüístico 240
Figura 30 Evolución de los errores por pleonasmo por nivel lingüístico 241
Figura 31 Evolución de los errores en las colocaciones por nivel lingüístico 242
Figura 32 Evolución de los errores intralinguales por uso de perífrasis por nivel lingüístico 244
Figura 33 Evolución de los errores ambiguos en el género por nivel lingüístico 245
Figura 34 Evolución de los errores ambiguos en el número por nivel lingüístico 246
Figura 35 Media de errores léxicos por tipo de redacción 248
Figura 36 Media de palabras por redacción por tipo de redacción 249
Figura 37 Errores léxicos por cada 100 palabras por tipo de redacción 251
Figura 38 La evolución del conjunto de los errores léxicos por nivel lingüístico por tipo de composición 253
Figura 39 Medias por participante de las diferentes categorías de errores léxicos por tipo de redacción 257
Figura 40 La evolución de las diferentes categorías de errores léxicos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo narrativo 258
Figura 41 Medias por participante de las diferentes categorías de errores léxicos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo argumentativo 260
Figura 42 Medias de palabras por redacción por nivel lingüístico en las redacciones de tipo narrativo 262

Figura 43 Medias de palabras por redacción por nivel lingüístico en las redacciones de tipo argumentativo 263
Figura 44 Evolución de los errores interlinguales en el género por tipo de redacción 269
Figura 45 Evolución de los errores interlinguales en el número por tipo de redacción 270
Figura 46 Evolución de los extranjerismos por tipo de redacción 271
Figura 47 Evolución de los cambios de código por tipo de redacción 273
Figura 48 Evolución de los errores interlinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto por tipo de redacción 274
Figura 49 Evolución de los errores por traducción literal por tipo de redacción.. 276
Figura 50 Evolución de los falsos amigos por tipo de redacción 277
Figura 51 Evolución de los errores interlinguales por uso de registro no apropiado por tipo de redacción 279
Figura 52 Evolución de los errores interlinguales por uso de perífrasis por tipo de redacción 280
Figura 53 Evolución de los errores intralinguales en el género por tipo de redacción 281
Figura 54 Evolución de los errores intralinguales en el número por tipo de redacción 282
Figura 55 Evolución de los errores por uso de significantes próximos por tipo de redacción 284
Figura 56 Evolución de los errores por creación de las palabras inexistentes por tipo de redacción 285
Figura 57 Evolución de los errores intralinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto por tipo de redacción 287
Figura 58 Evolución de los errores en el uso de ser y estar por tipo de redacción 288
Figura 59 Evolución de los errores intralinguales por uso de registro no apropiado por tipo de redacción 290
Figura 60 Evolución de los cambios entre los derivados de la misma raíz por tipo de redacción 291
Figura 61 Evolución de los errores por pleonasmo por tipo de redacción 292

Figura 62 Evolución de los errores en las colocaciones por tipo de redacción 294
Figura 63 Evolución de los errores intralinguales por uso de perífrasis por tipo de redacción 295
Figura 64 Evolución de los errores ambiguos en el género por tipo de redacción 297
Figura 65 Evolución de los errores ambiguos en el número por tipo de redacción 298
Figura 66 Las medias de los diferentes tipos de errores léxicos por tipo de composición en el primer nivel lingüístico 300
Figura 67 Las medias de los diferentes tipos de errores léxicos por tipo de composición en el segundo nivel lingüístico 301
Figura 68 Las medias de los diferentes tipos de los errores léxicos por tipo de composición en el tercer nivel lingüístico 301
Figura 69 Las medias de todos los tipos de los errores léxicos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo narrativo 302
Figura 70 Las medias de todos los tipos de los errores léxicos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo argumentativo 302

Introducción

El creciente interés por el aprendizaje del español como lengua extranjera (LE) en Grecia ha llevado a realizar la presente investigación. El auge experimentado por la enseñanza del español durante los últimos diez años se refleja en la participación de los griegos en los exámenes DELE que organiza el Instituto Cervantes. Según datos estadísticos, Grecia ocupa el primer puesto a nivel mundial en relación con su población en cuanto a la participación en los exámenes DELE.[20]

Los objetivos generales del presente estudio son la identificación y la explicación de los problemas a los que se enfrentan los aprendientes griegos de español en la adquisición del léxico. Un adecuado diagnóstico de las dificultades de los aprendientes griegos de español en la adquisición del léxico y las propuestas pedagógicas basadas en éste pueden contribuir a la facilitación del trabajo de los profesores de español, ofreciéndoles soluciones para los problemas específicos de los aprendientes griegos. Además, pueden aportar mucha información que puede ser de gran ayuda a la hora de preparar material didáctico.

La producción lingüística de los aprendientes de LE es un tipo de datos que puede aportar información y contribuir a una comprensión profunda del proceso de la adquisición del léxico. De tal manera, este trabajo pretende analizar la producción escrita de los aprendientes griegos de español localizando sus errores léxicos y aplicando el modelo de investigación del Análisis de Errores (AE).

En concreto, el objetivo de este estudio es observar la evolución de las diferentes categorías de errores léxicos en diferentes niveles de dominio lingüístico. Pretendemos observar la evolución de los errores léxicos interlinguales e intralinguales y la evolución de los errores léxicos formales y semánticos a través de un análisis cuantitativo de los datos. Asimismo a través de un análisis cualitativo queremos inferir los mecanismos psicolingüísticos generan las producciones erróneas de los aprendientes griegos.

Nuestro siguiente objetivo es averiguar la influencia del cambio del tema de composición en la producción de errores léxicos en la lengua escrita de los aprendientes griegos de español. En concreto, se pretende observar la influencia del tema de

[20] Para más información sobre la enseñanza del español en Grecia se puede consultar el artículo de E. Pandis – Pavlaki, presidente del departamento de Filología Española de la Universidad de Atenas, en el periódico universitario *To Kapodistriakó,* donde explica las razones por las que el español debe incorporarse a la educación pública.

composición en la cantidad de los errores léxicos producidos y en la variación. Asimismo, realizamos un análisis cualitativo de nuestros datos con el objetivo de inferir las estrategias de comunicación empleadas por los aprendientes griegos en cada tema de composición.

Este estudio se estructura en dos partes. La primera parte es la base teórica del presente estudio y consta de ocho capítulos. En el primer capítulo "Modelos explicativos de composición" se exponen los diferentes modelos explicativos de composición y las diversas contribuciones teóricas en las que éstos se han basado.

El segundo capítulo "La producción escrita en LE" se centra en la expresión escrita en LE. Se refiere a la manera en la que tratan la producción escrita las diferentes orientaciones metodológicas de enseñanza de LE. Asimismo, presenta los distintos enfoques que se han adoptado en la investigación sobre la producción escrita en LE.

El tercer capítulo "La tarea como factor condicionante de la producción lingüística en LE" presenta dos modelos que tratan de describir y explicar dicha relación entre la producción lingüística en LE y las características de la tarea, el Modelo de la Capacidad Limitada de Atención de Skehan (1998, 2001, 2003) y de Skehan y Foster (1999, 2001) y la Hipótesis de Cognición de Robinson (2001a, 2001b, 2003, 2005, 2007). Asimismo, expone la investigación que examina el efecto de la manipulación de algunas características cognitivas de las tareas (la dimensión de aquí y ahora, las demandas de razonamiento, el tiempo de planificación, el tema) en la producción lingüística en LE.

El cuarto capítulo "El léxico en la producción escrita en LE" tiene como objetivo aclarar la relación existente entre el léxico y la producción escrita en LE y mostrar la gravedad de los errores léxicos. Adicionalmete, se refiere a una de las principales fuentes de generación de errores léxicos en la producción escrita, la transferencia léxica presentando algunos de los factores que regulan su aparición.

El quinto capítulo "La competencia léxica" explica las razones por las que se considera imprescindible una delimitación del concepto de la competencia léxica y se presentan los diferentes modelos que han propuesto los investigadores para describirla. Además, en este capítulo se incluye la competencia morfoléxica como un aspecto específico de la competencia léxica, la cual desempeña un papel decisivo en la producción de errores léxicos por aprendientes de LE. Asimismo, se aclara el tipo de palabras que componen la competencia léxica y finalmente se determina su relación con la competencia comunicativa y con la competencia lingüística.

En el sexto capítulo "El lexicón mental" se exponen las diferentes teorías relacionadas con la definición del concepto del lexicón mental, su naturaleza y su organización. Como el presente estudio se inscribe en el ámbito científico de la Lingüística Aplicada y en concreto en la adquisición de LE, también se presentan las teorías centradas en la organización del lexicón mental en LE. En concreto, se exponen las diferentes propuestas de los investigadores en cuanto a las dos cuestiones fundamentales que se han planteado: la manera en la que están almacenados en el cerebro los sistemas léxicos de dos o más lenguas (separación/continuidad) y la comparación de la organización del lexicón mental de la LM con la de la LE (similitud/diferencia).

El séptimo capítulo "La importancia del léxico en la adquisición de LE" pretende mostrar el papel fundamental del léxico en el establecimiento de la comunicación y la necesidad de una enseñanza sistemática del mismo dada su compleja naturaleza. Además, se presenta la manera en que lo han tratado las diferentes orientaciones metodológicas y la investigación que se ha realizado hasta ahora en los diferentes temas relacionados con el léxico.

El último capítulo de la primera parte "La adquisición del léxico en LE" se refiere al proceso de la adquisición del léxico en LE, describe las características de dicho proceso y lo compara con el proceso correspondiente en la LM. Además, pretende clasificar los factores lingüísticos que afectan la adquisición del léxico en LE. Algunos de estos factores se relacionan con la LM y las conexiones que se establecen entre las palabras de la LE y las de la LM. Dado el importante papel de la transferencia de la LM, se examina también cómo el dominio lingüístico en LE afecta al fenómeno de la transferencia. A continuación, se presentan brevemente los tres modelos de investigación de la IL: Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE) y el modelo de Interlengua (IL), que analizan las producciones lingüísticas de los aprendientes de LE. Los procedimientos metodológicos del modelo del AE nos sirvieron como base para configurar el modelo de análisis que aplica el presente estudio. Finalmente se exponen diferentes clasificaciones de errores léxicos y de estategias de comunicación que generan errores léxicos, lo cual ha ayudado a determinar nuestro criterio de clasificación y establecer nuestra clasificación de errores léxicos.

La segunda parte del estudio empieza con la justificación, los objetivos, las preguntas de investigación y la formulación de las hipótesis de este estudio. Teniendo

como base teórica las teorías expuestas se pretende contestar a las preguntas de investigación y comprobar nuestras hipótesis de trabajo.

A continuación, se describe la metodología que se ha usado para la realización de este estudio. Se exponen los procedimientos que se han seguido tanto para la recogida como para el análisis de los datos. A continuación, se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, los resultados, la discusión, las conclusiones y sus implicaciones didácticas.

Primera Parte: Base Teórica

Capítulo 1: Modelos explicativos de composición.

A lo largo de la última mitad del siglo XX diversos investigadores han intentado describir y explicar el complejo acto que supone escribir. Tras la presentación de opiniones de diferentes estudiosos acerca del complejo y multidimensional proceso que constituye la escritura, se exponen aquí los diferentes modelos explicativos de composición y las diversas contribuciones teóricas en las que éstos se han basado. Estos modelos pueden clasificarse en tres grandes categorías: los modelos de producto, los modelos de proceso y los modelos ecológicos o contextuales.

1.1 El complejo acto de escribir.

El proceso de escribir es difícil y quizás sea la actividad lingüística más compleja, dado que exige la combinación de un conjunto de conocimientos y habilidades. Esta misma idea es compartida por muchos investigadores. En su estudio sobre la relación de la composición en LM y en LE, Moragne y Silva (1988) sostienen que escribir es una actividad compleja que implica elementos cognitivos, afectivos y socio-culturales.

Camps (1997), a su vez, expresa la misma opinión en uno de sus artículos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición, sosteniendo que el uso de la lengua tanto oral como escrita es una actividad compleja que implica procesos sociales, cognitivos y afectivos. Dicha actividad requiere habilidades y conocimientos de distinto tipo adecuados para un contexto concreto.

Según Myles (2002), escribir es un acto complejo que puede provocar problemas a los estudiantes, dado que no se limita sólo a aspectos formales y mecánicos, sino que presupone un determinado talento de composición: la habilidad de contar información usando discurso narrativo o descripción y la habilidad de transformar información en nuevos textos, como en los textos argumentativos.

En su artículo sobre los diferentes enfoques didácticos de la enseñanza de la composición, Iglesias (2007) también subraya la dificultad de desarrollar el proceso de escribir, dado que la escritura se compone de una serie de saberes. Estos saberes incluyen el conocimiento del lenguaje, lo cual presupone un manejo correcto del vocabulario, ortografía, sintaxis, puntuación etc, de los procedimientos de búsqueda de información y de la organización del texto.

Hedge (2005) se adhiere a la misma teoría. En su libro, donde presenta una serie de actividades de composición específicas para cada nivel lingüístico, Hedge (2005) sostiene que el acto de escribir no es nada fácil y que, por lo tanto, no se realiza espontáneamente como el habla. Esta dificultad de escribir se debe a varias razones. Una de ellas es que al escribir no se pueden explotar las posibilidades de expresión del habla, como los gestos, el movimiento y la postura del cuerpo, la expresión facial, el tono de voz, etc. Además, en un diálogo puede aclararse un punto de vista o revisarse una idea, según las preguntas o los desacuerdos del interlocutor. El escritor, que carece de tal posibilidad, debe expresarse lo más claramente posible, poniendo énfasis en la exactitud para evitar ambigüedades de significado así como en la organización de su texto para que este resulte coherente y cohesivo (Hedge 2005).

Finalmente, Hedge (2005) propone una lista de conocimientos y habilidades que considera necesarios para los escritores. El escritor ha de conocer las reglas gramaticales, disponer de un amplio conocimiento del vocabulario, puntuar correctamente y respetar las restricciones impuestas por el contexto. Asimismo, debe respetar las reglas de ortografía, usar una gama de estructuras sintácticas, asociar ideas e información para desarrollar un tema y organizar el contenido de una manera clara y persuasiva.

Cepeda Guerra (2005) también hace referencia a lo complejo que es escribir en su artículo sobre el efecto que las nuevas tecnologías tienen sobre la producción escrita. El investigador opina que "la producción escrita de textos es una actividad humana compleja" (2005:1). Los escritores tienen que hacer uso de todas sus destrezas lingüísticas y su conocimiento del mundo. Además, es un proceso en el que se produce sobrecarga cognitiva y adicionalmente, el escritor en este proceso tiene que tomar en cuenta los diferentes factores del contexto, como su objetivo y el lector o la audiencia.

También Cassany (2005a) subraya la complejidad de escribir, refiriéndose, a su vez, a los conocimientos y las convenciones que se requieren para la producción de un texto escrito. Según su opinión, un escritor tiene que recordar las reglas y las excepciones de ortografía, las reglas de puntuación y el uso apropiado de las mayúsculas. Además, para poder escribir debe uno conocer la estructura, el registro y las características de los diferentes tipos de textos. Según él, se requiere "un extraordinario, vasto y variado conjunto de conocimientos" (2005a:76).

Al final del mismo libro donde describe todo el proceso de escribir y se centra en la manera en la que se aprende a escribir, Cassany (2005a) vuelve a repetir que la actividad

de escribir es una actividad compleja, laboriosa y lenta, la cual no se realiza espontáneamente y que requiere tiempo, paciencia y dedicación por parte del escritor.

En la introducción de otro de sus libros sobre la expresión escrita en LE, Cassany (2005b) vuelve a subrayar que la producción escrita es, quizás, la destreza más compleja, requiriendo ésta una instrucción formal, a la cual no todos tienen acceso. Su aprendizaje dura muchos años e incluso para la producción escrita de pocas líneas se requiere mucho tiempo y mucho trabajo.

Finalmente, el mismo investigador sostiene la misma teoría en otro libro suyo (Cassany, 2007), un manual para aprender a redactar, con sugerencias y consejos para personas que tienen que escribir. Cassany (2007) para mostrar el grado de complejidad que caracteriza el acto de escribir, compara la producción de un texto con la construcción de una casa, la realización de la contabilidad de una empresa o el diseño de una coreografía.

Según él, es necesario disponer de conocimientos de gramática, vocabulario y otrografía para poder producir un texto escrito. Además, es importante poder distinguir las características formales y estructurales de los diferentes tipos de textos para usar el nivel adecuado de formalidad y la estuctura apropiada. Finalmente, es imprescindible conocer aquellos recursos retóricos que garanticen un texto organizado, coherente y cohesivo. Cassany (2007) sostiene que, además de los aquí mencionados conocimientos, es importante que el escritor domine algunas estrategias, como las de analizar la comunicación, buscar y ordenar ideas, hacer borradores, valorar el texto y volver a escribirlo.

Con lo expuesto hasta el momento, hemos tratado de mostrar que escribir es un acto complejo que requiere la aplicación simultánea de muchos conocimientos y habilidades diferentes para realizarse con éxito. La complejidad del acto de escribir ha originado diversos intentos de explicación, que presentamos a continuación.

1.2 Los modelos de producto.

Según Gil y Santana (1985), los primeros intentos de entender y describir el acto de escribir se basaron en el producto final, es decir, en el texto producido por el escritor. Los modelos que surgieron basados en esta idea, se denominan, según Gil y Santana (1985: 87), “Modelos de Producto”. La misma denominación menciona Iglesias (2007) en un artículo suyo donde propone la siguiente clasificación de los modelos explicativos de la

composición: modelos de producto, modelos de proceso y modelos contextuales o ecológicos. Según Gil y Santana (1985), ejemplos típicos de los modelos de producto constituyen los trabajos de McCrimmon (1950) y de Bhatnagar (1971). Otros modelos que se basan en la misma orientación son los de D'Angelo (1980), de Davis (1981) y de Perl (1981).

Hyland (2002) sostiene que la base teórica de estos modelos es el estructuralismo y la Gramática Generativa Tranformacional de Chomsky. La escritura, como también la lengua, se perciben como mecanismos autónomos, independientes del escritor o del lector particular. De tal manera, pueden describirse y analizarse sin tomar en cuenta ni el contexto, ni el escritor, ni el lector. Los textos tienen una estructura y se organizan por algunos principios que rigen la combinación de las palabras y de las oraciones. El escritor que respeta esta estructura y estos principios puede escribir de una manera eficaz y comunicar su mensaje.

Por tanto, según Iglesias (2007), los modelos de producto se centran en el producto escrito y en su evaluación, que examina principalmente los aspectos formales, es decir, la gramática, la ortografía, la puntuación, el vocabulario.

Grabe y Kaplan (1996) describen la metodología de la instrucción de la composición basada en una orientación hacia el producto. Los estudiantes escribían muy poco y cuando lo hacían, escribían sobre temas basados en la distinción retórica: descripción, narración, exposición y argumentación siguiendo el formato de los tres o cinco párrafos. Además, tenían que imitar algunos modelos de redacciones que les daban sus enseñantes. En general, la clase se centraba en la forma del producto escrito y no en el proceso de la composición.

Al mismo tema se refiere también Barnett (1989) en su artículo donde examina la composición como proceso. En este artículo, Barnett (1989) se refiere a la manera en la que corrigen los profesores las redacciones de sus estudiantes. Subraya el hecho de que se centran en la corrección de los errores formales y para mostrar la prioridad que dan a la gramática se refiere a lo que escribió Zamel (1985). Zamel (1985) señala que los profesores de composición se consideran a sí mismos como profesores de lengua.

Hyland (2002), a su vez, refiere que este enfoque en el texto considera la composición como una demostración de los conocimientos gramaticales y sintácticos del escritor. El contexto es la clase y lo único que tiene que hacer el escritor es recordar y usar

correctamente las estructuras enseñadas. Así, el objetivo de la instrucción de la expresión escrita es la exactitud gramatical y la complejidad sintáctica.

Estas mismas ideas se expresan en otro trabajo suyo. Hyland (2003) señala que aquellos que adoptan este enfoque en el producto de la composición, ven la composición como una extensión de la gramática, es decir, como un medio para practicar las estructuras lingüísticas enseñadas por la formación de hábitos y como una manera de evaluar la habilidad de los estudiantes de producir oraciones formadas correctamente.

Sin embargo, los modelos orientados hacia el producto han sido el objeto de muchas críticas. Según Iglesias (2007), la crítica general expresada por los diferentes investigadores se centra en la caracterización de dichos modelos por una concepción reduccionista de la composición.

En efecto, muchos son los investigadores que han señalado que los modelos que están enfocados en el producto ignoran otros numerosos aspectos y factores que condicionan la expresión escrita. Uno de ellos es Hyland (2002), quien opina que al fundarse en el texto y en sus estructuras y características formales se ignoran otros aspectos de la actividad de escribir, como la manera en que el escritor expresa su objetivo comunicativo. Además, Hyland (2002) sostiene que el texto no puede ser autónomo, dado que participa de una situación concreta y depende de esta.

Continua Hyland (2003) en otro trabajo suyo que el énfasis en las reglas y formas gramaticales tiene como resultado poner en un segundo plano el contenido comunicativo, el significado del texto. Además, este enfoque estructural puede crear algunos problemas muy graves a los estudiantes, dado que limita su expresión y los confunde a la hora de escribir en situaciones diferentes.

Por último, la crítica se centra en la manera en la que se evalúa la expresión escrita. La evaluación del texto basándose sólo en la complejidad sintáctica y la exactitud gramatical no se considera adecuada. Hyland (2002, 2003) opina que dichos elementos no son las únicas características que tienen que tomarse en cuenta para averiguar la calidad de una producción escrita. Tampoco son las mejores medidas de la calidad de la producción escrita.

Finalmente, esta preocupación exagerada por la exactitud de la forma puede tener resultados negativos en la actuación de los escritores, según Barnett (1989). En sus estudios, algunos investigadores sostienen que a la hora de escribir se produce una

sobrecarga, cuando el escritor tiene que decidir qué va a decir, cómo va a decirlo y la exactitud formal de lo que desea expresar.

1.3 Los modelos de proceso.

Según Grabe y Kaplan (1996), las críticas formuladas por los diferentes investigadores y profesores, las nuevas necesidades sociales que surgieron durante la segunda mitad del siglo XX en los Estados Unidos, en combinación con el desarrollo de la psicología cognitiva en el campo de la ciencia tienen como resultado el cambio de orientación en la investigación, la enseñanza y el aprendizaje de la composición.

Grabe y Kaplan (1996) sostienen que la psicología cognitiva introduce nuevas teorías, según las cuales se pueden estudiar los procesos mentales del sistema cognitivo humano. Además, la psicología cognitiva sostiene que las habilidades complejas están formadas por componentes interrelacionados que funcionan juntos en procesos complejos y que los aprendientes formulan hipótesis creativas al afrontar tareas lingüísticas. Todas estas teorías obligaron a los investigadores a mirar desde otra perspectiva las competencias lingüísticas.

En cuanto a la producción escrita, Marinkowich (2002) en su artículo sobre los diferentes enfoques de proceso en la producción de textos escritos subraya el papel fundamental de la psicología cognitiva en la transformación de los estudios relacionados con la composición. Ella sostiene que gracias a a la aportación de la psicología cognitiva se ha incorporado en la investigación y la enseñanza de la composición el concepto novedoso de "proceso", que ha cambiado radicalmente los estudios relacionados con la composición.

1.3.1 Enfoques distintos de los modelos de proceso.

Dicha nueva orientación, la cual, según Grabe y Kaplan (1996), se apoya en el proceso de la composición, se denomina *the writing as a process movement* [21] (1996: 86). Los modelos explicativos de la composición que surgen de esta orientación se denominan, según Gil y Santana (1985: 87), "Modelos de Proceso".

[21] En español: "la escritura como movimiento de proceso" (traducción de la autora)

Así, según Faigley (1986), parece haber consenso en que, por un lado, el enfoque en el producto escrito, es decir, el enfoque tradicional presenta muchas desventajas y por otro el enfoque en el proceso de la escritura es más completo y tiene en cuenta más factores de la composición.

Sin embargo, como opina Faigley (1986), el problema es que las concepciones de la escritura como proceso varían entre los diferentes investigadores, aunque se esperaba que existiera una definición común del proceso, en la que estos últimos pudieran basarse. De esta manera, según Gil y Santana (1985), dentro de los modelos de proceso se pueden observar diferentes orientaciones y enfoques que se basan en diferentes opiniones y supuestos sobre los procesos y su organización.

A continuación, damos cuenta de las clasificaciones propuestas por los investigadores de los diferentes enfoques de los modelos del proceso de escritura. Gil y Santana (1985) distinguen tres diferentes tipos de modelos de proceso: los modelos de traducción, los modelos de etapas y los modelos cognitivos. Faigley (1986), a su vez, sostiene que dentro de la orientación hacia el proceso de la producción escrita existen tres diferentes enfoques: el enfoque expresivo, el enfoque cognitivo y el enfoque social. Marinkovich (2002), por su parte, propone los siguientes enfoques dentro de la orientación hacia el proceso de la producción escrita: el enfoque expresivo, el enfoque cognitivo, el enfoque cognitivo renovado y el enfoque social.

Grabe y Kaplan (1996) señalan que la orientación hacia el proceso de la composición se puede dividir en cuatro estadios desde la década de los sesenta hasta el momento en que escriben: el estadio expresivo, el estadio cognitivo, el estadio social y el estadio de la comunidad discursiva.

Hyland (2002), por su parte, clasifica los diferentes enfoques que han aparecido en los estudios relacionados con la composición y se refiere a la orientación hacia el proceso y la considera como una orientación que depende del escritor. Sostiene que dentro de esta orientación destacan tres enfoques diferentes: el enfoque en la expresión personal, es decir el enfoque expresivo, el enfoque en los procesos cognitivos de la escritura, es decir, el enfoque cognitivo y el enfoque en el contexto inmediato del escritor, es decir, el enfoque social.

Cassany (2005) se refiere al mismo tema. En su libro describe el proceso de escribir y analiza los conocimientos necesarios para llegar a ser un buen escritor. Según él, el interés de varios investigadores por el proceso de la producción escrita ha generado varios

modelos descriptivos y explicativos de este complejo proceso. Dichos modelos se relacionan y se basan en diferentes disciplinas (psicología, lingüística, pedagogía, etc.). Según su opinión, los modelos que destacan dentro de los modelos de proceso son: el modelo de las etapas, el modelo del procesador de textos, el modelo de las habilidades académicas y los modelos cognitivos.

Vamos a ver ahora estos modelos con más detalle.

1.3.2 Los modelos de traducción.

Los modelos de traducción son los primeros intentos realizados dentro de la orientación de los modelos de proceso de la escritura. Según Iglesias (2007), para estos modelos se usa también el nombre modelos de pensar – decir o según Gil y Santana (1985), modelos "piénsalo – dilo".

Estos modelos ofrecen una explicación bastante primitiva y simplista de los procesos de escritura, al identificarlos como la cara opuesta de los procesos de lectura y de expresión oral. Según Gil y Santana (1985), estos modelos consideran la escritura como un proceso de codificación de símbolos gráficos, constituyendo así el proceso inverso a la descodificación de los signos gráficos, que es el proceso realizado durante la lectura.

La misma opinión sostiene Iglesias (2007), quien considera que los modelos de traducción conciben la escritura como una simple y directa codificación o traducción de los grafemas. Además, según él, dichos modelos intentan explicar y describir el proceso de la escritura de una manera simplista y reducida.

Según Gil y Santana (1985), las críticas formuladas se han centrado en dos puntos. Por un lado, aunque los procesos de generación de ideas se consideran fundamentales en la producción escrita, no se ofrece ninguna descripción o explicación de estos últimos. Como consecuencia, la generación de ideas se realiza de una manera mágica, cuando el escritor está inspirado. Por otro lado, la investigación ha mostrado que los procesos de la lectura y la escritura presentan algunas diferencias fundamentales, lo cual obliga a los investigadores a entender que el proceso de la producción escrita tiene que estudiarse por sí misma, independientemente del proceso de la lectura.

1.3.3 Los modelos de etapas.

Los modelos de etapas o los llamados por Iglesias (2007) modelos lineales del proceso de escritura se desarrollan durante la década de los setenta. Según Camps (1990), constituyen los primeros esfuerzos de describir la redacción que no se centran en el producto. Al contrario, como ya hemos visto, Gil y Santana (1985) consideran que la primera etapa de los modelos de proceso son los modelos de traducción. Para ellos, los modelos de etapas constituyen la segunda fase del desarrollo de los modelos de proceso de escritura.

En lo que están de acuerdo Gil y Santana (1985) y Camps (1990) es que el modelo más representativo y el modelo con el mayor impacto a la investigación y la enseñanza de la composición ha sido el modelo de Rohman y Wlecke (1964), el cual se desarrolla más detalladamente en el estudio de Rohman (1965).

En su proyecto, Wlecke y Rohman (1965), dividieron el proceso de escritura en tres etapas. Su punto de referencia había sido el punto en el que la idea está lista para escribirse. Todo lo que sucede antes de escribir la idea es la etapa de la "pre-escritura" y todo lo que pasa después es la escritura y la "re-escritura". Rohman (1965) dedica su artículo a la etapa de la pre-escritura, dado que considera que es una etapa muy importante para el éxito de cada producción escrita y que, además, es una etapa a la que no le han prestado la atención que merece.

Rohman (1965) define la pre-escritura como el estadio del descubrimiento en el proceso de la producción escrita y subraya que el pensamiento antes de la escritura es diferente del acto de escribir. Además, sostiene que el pensamiento precede a la escritura y considera el pensamiento adecuado y correcto como uno de los factores que contribuyen al éxito y a la buena calidad de la producción escrita.

Como afirma Camps (1990), las tres etapas del modelo de Rohman y Wlecke (1964) son sucesivas y si el escritor sigue el orden de dichas etapas, puede producir un escrito adecuado. Lo mismo sostienen Gil y Santana (1985) en cuanto al desarrollo de las etapas del proceso de la composición. Basándose en los trabajos de Sommers (1978) y de Newkirk (1981), señalan que dichos modelos describen el proceso de la producción escrita como una serie de etapas separadas en el tiempo. A la hora de escribir, los escritores desarrollan estas etapas de una manera lineal y gradual.

Sin embargo, las críticas formuladas acerca de los modelos de etapas son muchas. En su artículo sobre el proceso de la escritura, Warnock (1983) caracteriza los modelos de etapas como representaciones inexactas de lo que están haciendo los escritores a la hora de escribir. Además, para mostrar la falta de fundamentos teóricos sólidos de los argumentos de dichos modelos, escribe que estos tienen el estatus de *straw men*[22] (1983:12).

Los puntos problemáticos de estos modelos son muchos. Según Gil y Santana (1985), el problema fundamental es que se centran en el proceso de desarrollo del texto, del producto sin tener en cuenta los procesos internos del escritor. Al mismo problema se refiere también Camps (1990) en su artículo sobre los modelos del proceso de la producción escrita y su aplicación a la enseñanza de la redacción.

Otro problema de los modelos de etapas, mencionado por muchos investigadores, es la idea de la linealidad de los procesos de la composición. Uno de los investigadores que se refiere a este tema es Kellog (1987) en su artículo donde investiga el efecto del conocimiento del tema de la redacción en la cantidad de tiempo del procesamiento requerida y el esfuerzo cognitivo requerido.

Kellog (1987) sostiene que los diferentes procesos de la composición (seleccionar, planificar, traducir, revisar, entre otros) parece que no son una simple secuencia linear, en la que seleccionar y planificar se realizan antes de la escritura, traducir durante la escritura y revisar en el último estadio. Muchos estudios de casos y datos recogidos de protocolos verbales y entrevistas muestran que los procesos son recurrentes y pueden ocurrir durante todas las fases de la composición y que cada proceso puede conducir a cualquier otro proceso.

Stallard (1976) había expresado sus dudas y su crítica en cuanto a los modelos de etapas que dividen los procesos de la escritura. Según su opinión, todos los procesos son simultáneos o paralelos. Además, sostiene que existe una interacción entre los procesos de la producción escrita y que, por ello, es difícil identificarlos o dividirlos. Otra investigadora que defiende la misma postura es Barnett (1989) en su artículo sobre el proceso de la escritura. Según ella, escribir es un proceso cognitivo complicado y recurrente que se compone de elementos que interactúan y se influyen mutuamente.

La misma postura en cuanto a la linealidad de los procesos de la producción escrita tiene también Camps (1990), quien señala que los estudios han mostrado que el proceso de

[22] Es una expresión que se usa para referirse a un argumento débil o imaginario que se puede derrotar fácilmente.

escritura no es lineal, porque los escritores escriben y reescriben, planifican y hacen constantemente correcciones. Además, subraya la interacción que se desarrolla entre los subprocesos que componen el acto de redactar.

Al mismo problema de los modelos de etapas se refieren también Gil y Santana (1985). Para ellos, todos los procesos de la composición se realizan al mismo tiempo, simultáneamente, así los procesos no pueden separarse claramente ni se puede decir que sean independientes. Refiriéndose a las últimas razones por las que se han rechazado los modelos de etapas, Gil y Santana (1985) añaden que este tipo de modelos no ha podido explicar cómo el escritor pasa de una etapa a otra. Tampoco permite identificar la manera en la que los escritores toman decisiones, ni los retrocesos que se observan durante el acto de escribir.

A pesar de estos problemas, los modelos de etapas han influido en la enseñanza de la composición y han generado modelos prescriptivos que han sido adoptados por muchos enseñantes y diseñadores de material educativo. Según Camps (1990), los modelos prescriptivos determinan los procesos que tiene que realizar un escritor para producir un escrito adecuado. La aplicación de este modelo de enseñanza ayuda a los enseñantes, dado que les ofrece un marco concreto para planificar la instrucción de la producción escrita. Por eso, según Gil y Santana (1985), se ha favorecido el uso de este tipo de modelos en la instrucción. Algunos ejemplos de estos modelos son: los modelos de Jones (1975), de Trosky y Wood (1981) y de Vaughn (1981) (Gil y Santana 1985).

1.3.4 Los modelos de proceso de composición de enfoque expresivo.

El enfoque expresivo es considerado uno de los enfoques de los modelos de proceso de la composición. Según Grabe y Kaplan (1996), el enfoque expresivo es el primer estadio de la historia de los modelos de proceso de composición. Esta misma idea es compartida por Marinkovich (2002), quien afirma que el enfoque expresivo es el primer enfoque que surgió en la década de los sesenta, como una reacción a los modelos que se basaban en el producto.

Al enfoque expresivo se refiere también Faigley (1986), quien opina que las opiniones sobre la escritura como proceso varían entre los investigadores y por eso hay muchas perspectivas distintas. Sostiene que hay dos grandes perspectivas en los modelos

de proceso de composición: el enfoque expresivo y el enfoque cognitivo. Además, considera que en su época había surgido un tercer enfoque, el enfoque social.

Según Grabe y Kaplan (1996), los trabajos que representan los principios del enfoque expresivo son los trabajos de Elbow (1973, 1981), Macrorie (1970,1980) y Murray (1968, 1980, 1985). Hairston (1986) se refiere también al trabajo de Coles (1969). Faigley (1986), a su vez, se refiere a todos los anteriores y además añade el trabajo de Stewart (1969).

Como sostiene Hyland (2002), los trabajos citados, que expresan los principios del enfoque expresivo, se centran en la expresión personal del escritor. La composición se considera como un acto creativo de descubrimiento, en el cual el proceso es tan importante como el producto. De tal manera, la composición no debe estar limitada a reglas gramaticales, lo que tiene que hacer el escritor es usar su imaginación y escribir de una manera libre y sincera.

En concreto, Elbow (1973) piensa que escribir es un proceso orgánico, que se va desarrollando. Cuando alguien empieza a escribir, parte de un punto, pero a medida que va escribiendo, este punto cambia y finalmente se llega a otro punto. Según él, escribir es una manera de pensar en algo que no ha sido pensado, escribir no es transmitir un mensaje, sino desarrollar y "cocinar" este mensaje.

El modelo propuesto por Elbow (1973), denominado "the developmental model of the writing process"[23] (1973:19) considera que las palabras pueden crecer de la misma manera que crece un organismo vivo. El proceso de crecimiento comporta cuatro estadios: el estadio de empezar a escribir y seguir escribiendo, el de la desorientación, el de encontrar un centro de gravedad y el estadio de editar.

En el primer estadio, el escritor tiene que empezar a escribir de manera espontánea, y así expresa sus ideas al escribir mucho y rápidamente. En el segundo estadio, el escritor se siente desorientado, porque al escribir libremente ha perdido el control y por ello se siente inseguro. Sin embargo, el control impide el crecimiento orgánico, el desarrollo y el cambio, por eso el modelo de Elbow (1973) se caracteriza por la falta de control.

En el tercer estadio, es el momento en el que el escritor tiene que concentrarse en un tema y encontrar un centro de gravedad. Y en el último estadio de edición, el escritor tiene que especificar lo que quiere decir, aclararlo y expresarlo usando una estructura organizada. Además, tiene que borrar muchas de las cosas irrelevantes que había escrito y,

[23] En español "el modelo de desarrollo del proceso de escritura" (traducción de la autora).

en general, este es el momento en el que tiene que seguir todos los consejos típicos sobre la escritura.

Faigley (1986), comentando el enfoque expresivo y el trabajo de Elbow (1973), considera que este último ha sido influido por las cualidades del expresionismo romántico, la integridad, la espontaneidad y la originalidad. Faigley (1986) piensa que en el modelo propuesto por Elbow (1973) la espontaneidad desempeña un papel muy importante. Elbow (1973), que adopta el método de la espontaneidad de Macrorie, lo usaría como un consejo práctico a los escritores para que escriban de una manera espontánea.

Hyland (2002) expresa, a su vez, su crítica en relación con el enfoque expresivo. Considera que esta orientación se centra de una manera exagerada en el escritor, dado que el centro de la atención se pone en el escritor, siendo el objetivo principal su expresión creativa. Como consecuencia de esta obsesión por la expresión libre del escritor, se ignoran otros aspectos de la composición que deberían conseguirse en un texto escrito, como la comunicación en contextos del mundo real.

Hyland (2002), en su esfuerzo por explicar más a fondo los puntos problemáticos de este enfoque, sostiene que esta orientación ignora completamente el factor social tanto del escritor como del acto de escribir. No toma en cuenta las diferencias culturales de los contextos, no presta atención a las variaciones personales ni diferencia los escritores competentes de los principiantes y finalmente no hace caso de las consecuencias sociales del acto de escribir.

Otro punto problemático al que se refiere Hyland (2002) es el supuesto fundamental del enfoque expresivo, según el cual todos los escritores disponen de una habilidad intelectual similar innata, cuyo desarrollo depende del entorno en el que vive el escritor. Esta opinión sería, según Hyland (2002), simplista e ingenua.

Grabe y Kaplan (1996) expresan su crítica en términos similares. Todos los escritores estarían dotados de los recursos intelectuales, lo que necesitan es encontrar las expresiones adecuadas. Además, señalan que se ignora completamente el contexto de la escritura y el contexto social en el que se realiza el acto de escribir. Y finalmente, critican el hecho de que esta orientación no distingue los procesos que realizan los escritores competentes de los que realizan los escritores principiantes.

Giroux (2001) expresa también su crítica tanto hacia la perspectiva romántica como hacia la cognitiva, la cual vamos a presentar a continuación. Según él, estas dos perspectivas no consideran que la lengua es un mecanismo que produce relaciones sociales

y que el uso de la lengua representa dichas relaciones. Como consecuencia, estas perspectivas ignoran los tipos de discuro, los géneros textuales, las clases sociales y las diferencias que existen entre las diferentes culturas. De esta manera, enseñan la composición sin tener en cuenta los diferentes ámbitos históricos y culturales de sus estudiantes.

A pesar de los problemas que presenta el enfoque expresivo, muchos investigadores, entre ellos, Grabe y Kaplan (1996) y Hyland (2002) sostienen que el enfoque expresivo ha generado otras perspectivas y nuevos enfoques más científicos y más completos en relación con la composición como proceso.

1.3.5 Los modelos de proceso de composición de enfoque cognitivo.

Un nuevo enfoque en los modelos de proceso de composición surgió en la década de los setenta como reacción a la incapacidad de los modelos citados de explicar el complejo acto de escribir. Según Grabe y Kaplan (1996), el nuevo enfoque cognitivo tiene como base teórica la psicología cognitiva.

Según Camps (1990), los modelos de enfoque cognitivo son los modelos centrados en los procesos cognitivos que intervienen en la composición de un texto. Estos modelos pretenden explicar y describir las estrategias que utiliza el escritor para redactar un texto (planificar, revisar el texto escrito, etc.). Además, se centran en los conocimientos necesarios para componer un texto. Todos estos elementos se interrelacionan a lo largo del proceso de composición. Finalmente, una idea que caracteriza los modelos cognitivos es la de la recursividad de las estrategias que usa el escritor, que constituyen subprocesos del proceso de composición.

Según Gil y Santana (1985), este nuevo enfoque debe su aparición a seis factores. Primero, el reconocimiento de la existencia de diferencias entre la comunicación oral y escrita. Segundo, se ha notado una tendencia a eliminar las diferencias existentes entre la investigación de lectura y escritura, dándole más atención a la investigación de la escritura. El factor siguiente es el desarrollo de la ciencia cognitiva, que abarca la psicología cognitiva. Los supuestos de esta disciplina sirvieron como base teórica para el desarrollo de teorías de los procesos de la escritura.

Otro factor importante, según Gil y Santana (1985) es el interés que surge en los problemas de textos, los tipos de discurso y las características de las narraciones. Un factor

siguiente es la aparición de modelos cognitivos para explicar la lectura y el último factor al que se refieren Gil y Santana (1985) es el de los resultados de las investigaciones educativas en la composición.

A continuación, se presentan algunos de los modelos cognitivos más destacados que según nuestra revisión bibliográfica han tenido el mayor impacto en los estudios de composición, y describen con más precisión el fenómeno de la redacción de un texto.

1.3.5.1 El modelo de Emig (1971).

Los primeros intentos de cuestionar los modelos de composición tradicionales fueron los trabajos de Emig (1964, 1967, 1971). Según Camps (1990), Emig (1964) criticó el modelo de etapas de Rohman y Wlecke (1964). Esta crítica era parte de su tesis doctoral, que se publicó en 1971. Mientras tanto, Emig (1967) presenta sus opiniones sobre el proceso de escritura. Emig (1967) sostiene que el proceso de composición no es un proceso monolítico, lineal, en el que sus componentes están ordenados y siguen una secuencia lineal. Ella piensa que el proceso de la composición se compone de subprocesos, es recurrente y se parece más a un ciclo que a una línea, dado que los diferentes procesos se pueden repetir.

A parte de la perspectiva novedosa que presenta Emig (1964, 1967, 1971) sobre el proceso de escritura, la metodología de investigación que utilizó en su estudio era realmente algo revolucionario para su época. Ella, según Faigley (1986) introdujo en los estudios de composición dos métodos que se usaban en la psicología, el estudio de casos y el pensar en voz alta. De esta manera, surgieron cuestiones en los estudios de composición, como el papel de las pausas, la relectura en la revisión de los textos y los diferentes tipos de revisión.

La óptica novedosa del proceso de composición y el uso de métodos revolucionarios en su investigación, son considerados las mayores contribuciones de Emig a los estudios sobre escritura, dado que determinaron su futuro (Nelms 1994). Nelms (1994) presenta históricamente todo el trayecto y el trabajo de Emig y contesta a la crítica que su trabajo recibió.

Uno de los investigadores que criticaron el trabajo de Emig es Voss (1983). Voss (1983) reconoce que Emig (1971) desarrolló en la investigación de la composición un sentido científico, aplicando métodos científicos que pueden proporcionar un conocimiento

más preciso. Sin embargo, según Voss (1983), la precisión no es posible en las ciencias sociales y los métodos de Emig (1971) presentan limitaciones importantes. Considera que la presencia de la investigadora para observar a los estudiantes y el uso de la grabadora son dos factores que afectaron el comportamiento de los participantes.

A pesar de la crítica, el impacto del trabajo de Emig (1971) ha sido muy importante, dado que ha generado muchos estudios en la composición que usaron su metodología. Grabe y Kaplan (1996) se refieren a la investigación de Perl (1979), de Selfe (1981, 1984), de Sommer (1980) y de Shaughnessy (1977). Según Faigley (1986), durante la década que sucedió al trabajo de Emig (1971) se publicaron numerosos estudios que observaban el comportamiento de los escritores.[24]

Sin embargo, según Grabe y Kaplan (1996), este tipo de trabajos, incluso el trabajo de Emig (1971), que aplicaron la metodología del estudio de casos no consiguieron proporcionar los fundamentos teóricos del tipo de la investigación que habían desarrollado. Tras haber efectuado varios estudios de casos sobre el proceso de la composición, Hillocks (1986) considera que estos trabajos presentan algunas limitaciones. Su crítica se centra en la tendencia de los estudios de casos de presentar los datos de una manera selectiva más que sistemática y de interpretar los datos sin un análisis constante. Otro punto problemático de los estudios de casos es su tendencia de inferir relaciones de causa y efecto entre fenómenos que se asocian, pero sin determinar las condiciones que pueden afectar estas relaciones. El último problema que señala Hillocks (1986) es el hecho de que se ignora el posible efecto de la presencia de los investigadores en los resultados de la investigación.

En su intento de llenar la laguna teórica de dichos trabajos los investigadores se acogieron a la teoría de Piaget del desarrollo cognitivo. Según Faigley (1986), algunos investigadores adoptaron el concepto de egocentrismo de Piaget, es decir, la dificultad de alguien de tomar en cuenta la perspectiva de otro aparte de la suya, para explicar en tal caso el comportamiento infantil. Así, según Grabe y Kaplan (1996), los investigadores trataron de encontrar la teoría adecuada que explicara el proceso de composición entre el desarrollo cognitivo de Piaget, la teoría de la conciencia de la audiencia y la teoría de escribir en situaciones reales.

Marinkovich (2002) opina que como consecuencia de la aparición de tantas investigaciones, en muchos casos, con resultados contradictorios, surgieron algunos

[24] Una revisión bibliográfica de estos trabajos se puede encontrar en Faigley, L., Cherry, R., Jolliffe, D., y Skinner, A., 1985.

esfuerzos de investigadores que intentaron construir un nuevo modelo del proceso de la escritura que pudiera tomar en cuenta todas estas diferentes interpretaciones y explicarlas. A continuación, se presentan los esfuerzos más considerables que han sido efectuados para formular este nuevo modelo cognitivo general.

1.3.5.2 El modelo de Flower y Hayes (1981).

Entre los modelos cognitivos del proceso de escritura destaca el que proponen Flower y Hayes (1977, 1981) y Flower (1979). Flower y Hayes (1977) critican tanto los modelos tradicionales que se fundan en el producto como los modelos de etapas. En concreto, sostienen que los métodos tradicionales de enseñanza de composición promocionan el análisis del producto, dejando el proceso de la escritura a la inspiración. Además, sostienen que el proceso de escribir no se compone de estadios autónomos ni se desarrolla de una manera lineal de un problema a otro, de un procedimiento a otro. Es más adecuado ver el proceso de escribir como un sistema de subproblemas arreglados según los objetivos concretos del escritor y de la situación comunicativa. Constituye un proceso iterativo. Finalmente, piensan que el modo más adecuado de ver el proceso de escritura es como un proceso de resolución de problemas, lo cual facilita la descripción de los procedimientos heurísticos básicos de la composición.

Flower (1979), influida por las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget y Vygotsky, intenta explicar la dificultad que afrontan algunas veces los escritores para expresarse de una manera comprensible. No son pocos los casos en los que se observa una ruptura de comunicación entre el escritor y el lector. Flower (1979) distingue dos tipos de prosa para explicar este fenómeno: una basada en el escritor y otra basada en el lector.

La descripción de las características cognitivas de la primera y su explicación están basadas en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget sobre el habla egocéntrica de los niños. Este habla tiene poca función social y comunicativa, dado que es un tipo de habla privado, que se dirige a la misma persona que habla y se presenta a los niños porque ellos tienen una habilidad limitada de asumir el punto de vista de los otros. Al mismo fenómeno se refiere también Vygotsky y lo denomina "the inner speech"[25].

Este tipo de habla se parece a la prosa basada en el escritor, dado que esta prosa es natural, privada y se dirige al escritor sin tener en cuenta las expectativas del lector. El

[25] En español "el discurso interno" (traducción de la autora)

éxito de un escritor y su objetivo debería ser transformar estos pensamientos privados en públicos y comunicarse así con el lector. Este tipo de prosa es la que está basada en el lector.

La síntesis de los trabajos de Flower y Hayes y de las teorías cognitivas en las se basaron tienen como resultado la construcción de un modelo cognitivo de proceso de composición completo (Flower y Hayes 1981).

A continuación se presentan los cuatro supuestos que se desarrollan en el modelo de Flower y Hayes (1981). El modo más adecuado de ver el proceso de composición es como un sistema de procesos cognitivos distintivos, que los escritores organizan durante el acto de ecribir. El segundo supuesto es que los procesos de composición están organizadas de una manera jerárquica, no están fijos en un orden, son dinámicos porque son flexibles y se adaptan entre sí durante todo el proceso de la escritura. El supuesto siguiente es que el acto de escribir es un proceso cognitivo dirigido hacia un objetivo determinado por la red de objetivos que crea el mismo escritor. El último supuesto es que los escritores crean objetivos de los dos modos siguientes. Por un lado, generan objetivos y subobjetivos según la percepción que tiene el escritor de los objetivos y, por otro, cambian sus objetivos o forman nuevos según lo que han aprendido durante el acto de escribir.

Flower y Hayes (1981) sostienen que el acto de escribir incluye tres elementos: el ambiente de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura. En cuanto al ambiente de la tarea, al principio de la composición, el elemento más importante es el problema retórico, muy complejo, dado que incluye no sólo la situación retórica y el lector a quien se dirige, sino también los objetivos del escritor. Los escritores menos competentes tienen tendencia a simplificar el problema retórico. Dado que el escritor resuelve el problema que ha definido, la definición del problema retórico determina la producción escrita e influye en su calidad. A medida que el escritor empieza a escribir, un nuevo factor surge que afecta el contexto de la tarea, el texto escrito. Cada párrafo, cada oración y cada palabra del texto escrito determinan y limitan las opciones del escritor.

La memoria a largo plazo del escritor es un almacén que contiene los conocimientos del escritor sobre el tema y los receptores de su texto y sus conocimientos sobre la estructura y los esquemas textuales. Además, la memoria a largo plazo se considera una entidad estable que está organizada internamente. Lo que tiene que hacer el escritor es sacar a la luz toda la información que necesita y adaptarla según las demandas del problema retórico de la composición.

En cuanto a los procesos de los que se compone la escritura, son tres: planificar *(planning)*, traducir o textualizar *(translating)* y repasar *(reviewing)*. Durante la planificación el escritor forma una representación interna del conocimiento que va a usar para escribir. El proceso de planificar contiene algunos subprocesos: generar ideas, organizar estas ideas y determinar los objetivos. El siguiente proceso de traducir o textualizar consiste en la transformación de la información generada en el proceso de planificación en un significado escrito en palabras, en un texto organizado. Y el último proceso al que se refieren Flower y Hayes (1981) es el proceso de repasar, el cual se compone de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. Un elemento importante al que aluden Flower y Hayes (1981) en cuanto a los procesos de escritura es el del monitor, que determina cuándo el escritor pasa de un proceso a otro. Estas decisiones son también determinadas por los objetivos del escritor y su estilo individual de escribir.

1.3.5.3 El modelo de Beaugrande (1984).

Otro modelo que merece la pena mencionar es el modelo de Beaugrande (1979, 1982, 1984). En su esfuerzo por explicar el proceso de producción de un texto, Beaugrande (1984) propone un modelo interactivo, de estadios paralelos (*parallel, interactive model*). Piensa que los modelos seriales, en los que los distintos niveles son procesados uno por uno, no son adecuados para explicar el proceso de la producción de un texto escrito. Estos modelos lineales simplifican el proceso de la composición escrita.

Al contrario, un modelo interactivo de estadios paralelos como el propuesto por Beaugrande (1984) se compone de procesos que pueden estar activos al mismo tiempo y se pueden interrelacionar de manera libre. La linearidad refleja las modalidades lingüísticas de la escritura y no los procesos mentales. Además, Beaugrande (1984) sostiene que en este tipo de modelos, las acciones lineales son el resultado de una serie de procesos complejos y recurrentes. Finalmente, piensa que las diferentes fases de estos modelos constituyen unidades funcionales y no temporales.

En concreto, las diferentes fases del modelo de Beaugrande (1984) son las siguientes. Primero, el establecimiento de objetivos que se quieren conseguir, lo cual se considera la fase más profunda porque se relaciona con los objetivos, los deseos y los estados de ánimo de los escritores. La fase siguiente es la ideación, que incluye todas las actividades que se llevan a cabo para crear ideas. La tercera fase es el desarrollo conceptual, en el que se

elaboran y se enriquecen las ideas. La fase que sigue es la expresión, que consiste en la transformación de los conceptos en expresión lingüística. La quinta fase es la alineación de frases, durante la cual el escritor organiza las expresiones de una manera lineal, según las demandas de su texto. Y la última fase es la alineación de sonidos o letras, en la que se realiza la actualización del texto en forma de símbolos.

1.3.5.4 El modelo de Bereiter y Scardamalia (1987).

El próximo modelo que habrá de presentarse es el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987). Bereiter y Scardamalia (1987) intentan describir el proceso de la producción escrita y exponen y desarrollan dos modelos explicativos de procesos de composición. El primer modelo se refiere a los procesos que siguen los escritores inexperimentados y no muy incompetentes, y el segundo describe los procesos por los que pasan los escritores maduros y hábiles.

El primer modelo, "decir el conocimiento", explica la manera en la que se genera un texto sin planificación y sin objetivos. Tras la representación mental del tema de su composición, el escritor localiza en su memoria los elementos que se relacionan con su tema *(identificadores del tópico)* y las características estructurales del género del texto que pretende escribir *(identificadores del género)*.

Este primer modelo forma parte del segundo modelo, el de "transformar el conocimiento". El segundo modelo considera la producción de un texto como un complejo proceso de resolución de problemas, constituyendo el primer modelo uno de los subprocesos de tal proceso. Además, este segundo modelo no puede considerarse como una consecuencia del primer modelo, sino que se trata de una estructura nueva que incluye al primero.

El proceso de resolución de problemas descrito por el segundo modelo implica el espacio de contenido y el espacio retórico. El espacio de contenido se compone de los conocimientos del mundo, las creencias y las deducciones del escritor. El espacio retórico contiene todas las representaciones que incluyen al texto, sus objetivos y las relaciones entre el texto y éstos últimos.

Como se ha visto, los procesos que siguen los escritores maduros difieren de los que realizan los menos experimentados. Por ello, el resultado, es decir, el texto, presenta características diferentes en los dos casos. Por un lado, la producción escrita de los los

menos experimentados se caracteriza por una coherencia limitada, por falta de adaptación a las demandas y las expectaciones de los lectores, falta de planificación y revisión. Por otro lado, los escritores competentes producen un texto más coherente, con argumentos más desarrollados, adaptan su prosa al pensamiento del lector, dedican más tiempo a la planificación y revisan más.

Grabe y Kaplan (1996) y Marinkovich (2002) consideran el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987) como el modelo cognitivo más poderoso porque sostienen que no es sólo descriptivo, sino que trata de explicar las diferentes maneras en las que escriben los diferentes escritores. Además, este modelo puede hacer predicciones en cuanto a los factores que afectan la producción de los escritores y lo más importante es que los supuestos y las predicciones de este modelo se pueden verificar fácilmente a través de la evidencia experimental.

1.3.5.5 Evaluación de los modelos de proceso de composición de enfoque cognitivo.

Los modelos de proceso de composición de enfoque cognitivo eran una revolución para su época y surgieron como una reacción a los modelos de producto. Sin embargo, han sido criticados por muchos estudiosos, que los consideran simplistas y centrados sólo en una dimensión del acto de escribir. A continuación, presentamos la contribución y las limitaciones de estos modelos.

Según Hyland (2002), dichos modelos han tenido un impacto importante tanto en la teoría como en las técnicas metodológicas de enseñanza de la escritura tanto en lengua materna (LM) como en LE. Además, han revelado los defectos y las posibilidades limitadas de los modelos de producto de explicar el acto de escribir. También, cabe mencionar su contribución a la profesión del enseñante de escritura. Según Zamel (1985), el énfasis en el texto y en sus aspectos formales tenía como resultado que los profesores de composición se consideraban como profesores de lengua. Los modelos cognitivos sensibilizaron a los profesores de composición en cuanto al proceso del acto de escribir, y así, les ofrecieron más prestigio y más profesionalidad en su trabajo.

El beneficio siguiente que menciona Hyland (2002) es que este enfoque en el proceso de la escritura muestra respeto hacia las diferencias individuales de los escritores. Finalmente, toda esta investigación centrada en el proceso de la composición ha generado

muchas preguntas de investigación y muchas cuestiones que habrán de ser aclaradas en futuras investigaciones.

Por otro lado, según Hyland (2002), los modelos cognitivos presentan algunas limitaciones. Descansan de manera excesiva en factores psicológicos y consideran al escritor como un individuo solitario, dado que ignoran completamente que la escritura es una actividad social. En concreto, estos modelos ignoran completamente las influencias del contexto, es decir, las diferencias de clases sociales, de sexo y las inherentes a la LM de cada alumno. Además, no han llegado a satisfacer las expectativas de las comunidades profesionales y académicas y lo más importante es que la aplicación de estos modelos a la enseñanza no ha contribuido a mejorar la producción escrita de los estudiantes.

1.4 Los modelos ecológicos o contextuales.

La crítica hacia los modelos cognitivos empezó a formularse desde la década de los ochenta, cuando empezó a desarrollarse una perspectiva social del acto de escribir. Según Grabe y Kaplan (1996), los investigadores que proponen esta nueva orientación sostienen que el proceso de la escritura no se puede analizar fuera del contexto social, dado que el texto es el producto de una comunidad social y no de una persona individual.

Uno de los investigadores que comparte esta opinión es Cooper (1986). Cooper (1986) señala los puntos problemáticos y los fallos de los modelos cognitivos. Según su opinión, los modelos cognitivos enfatizan el proceso del acto de escribir y menosprecian otros aspectos importantes de la escritura, como el contexto social. Además, estos modelos describen al escritor ideal como una persona aislada del mundo social, una persona solitaria, encerrada en sí misma.

Cooper (1986) subraya el carácter social de la actividad de escribir y propone un nuevo modelo de escritura, el modelo ecológico. Este modelo considera la escritura como una actividad por la que una persona se relaciona con una variedad de sistemas sociales. Todas las características de un escritor y de un texto determinan y están determinadas por las características de los otros escritores y de los otros textos. El modelo ecológico es dinámico y está cambiando constantemente. Los escritores se relacionan entre ellos por los sistemas de ideas, los objetivos, las interacciones interpersonales, las normas culturales y las formas textuales.

Reither (1985), por su parte, nos recuerda que la escritura es una actividad que se realiza dentro de un contexto social del que no debería separarse. La escritura es un proceso que tiene como resultado un producto social y también es el resultado de un producto social. Los procesos de composición y sus productos constituyen partes del mismo proceso social.

Faigley (1986), a su vez, señala esta falta de atención a las circunstancias sociales bajo las que se produce un texto y que se observa en los modelos cognitivos. Según su opinión, la lengua humana, incluso la escritura, se puede percibir sólo desde la perspectiva de la sociedad y no de la de un individuo. La perspectiva social de la escritura pretende explicar la manera en la que el individuo es componente de la sociedad. Se centra no tanto en la influencia de la realidad social en el individuo, más bien en la influencia que ejerce el individuo y su producción escrita en el contexto social.

Carter (1990) también es de los investigadores que sostienen que el enfoque cognitivo en el proceso de composición es bastante simplista. Piensa que el énfasis en el proceso de escritura es una reducción ingenua del acto de escribir, que no tiene en cuenta la influencia de los contextos históricos y culturales en los que el escritor vive y escribe.

De esta manera, a partir de la década de los ochenta, la escritura va gradualmente redimensionándose y cambiando de perspectiva. Según Castelló (2002), el análisis cognitivo del proceso de producción escrita deja de monopolizar la investigación y empiezan a aumentar las inquietudes sobre el contexto social y cultural en el que se escribe el texto. Estas reflexiones sobre el papel del factor social en la escritura se sintetizan en los modelos ecológicos o contextuales. A continuación, se presentan los diferentes enfoques de estos modelos y los investigadores más representativos de cada enfoque.

1.4.1 Los modelos contextuales de enfoque sociocognitivo.

Según Grabe y Kaplan (1996), el enfoque sociocognitivo reconoce tanto la influencia de los factores sociales en la producción escrita como también el hecho de que la escritura es el producto de algunas habilidades cognitivas del escritor. Este enfoque se basó en trabajos y opiniones como las de Reither (1985), Cooper (1986) y Faigley (1986).

1.4.1.1 El modelo de Carter (1990).

Carter (1990) es uno de los investigadores que adoptó el enfoque sociocognitivo, procediendo a una distinción entre el conocimiento general y el conocimiento local. La perspectiva cognitiva propone un concepto de composición que implica un conocimiento general y la perspectiva social propone un concepto de composición que implica un conocimiento local. La dimensión local se refiere al supuesto según el cual una comunidad constituye el conocimiento y la escritura es una función de la comunidad discursiva. Esta perspectiva define al escritor experto como una persona que tiene el conocimiento local que le permite escribir como un miembro de la comunidad discursiva.

Lo que propone Carter (1990) es una teoría para la composición y para un escritor experto que incluya tanto la perspectiva cognitiva como la perspectiva social. Este pensamiento se basa en la creencia de que ninguno de los dos enfoques puede proporcionar una imagen completa del complejo acto de escribir. De esta manera, Carter (1990) propone una teoría pluralista que combina los puntos positivos del enfoque cognitivo con las ideas novedosas del enfoque social.

1.4.1.2 El modelo de Hayes (1996).

Siguiendo esta línea y en un esfuerzo de actualizar y perfeccionar el modelo de Flower y Hayes (1980), Hayes (1996) propone un nuevo modelo sociocognitivo o también denominado por él modelo individual-ambiental. Su nuevo modelo tiene dos dimensiones principales: el ambiente de la tarea y el individuo. El ambiente de la tarea contiene los siguientes elementos: el ambiente social, el ambiente físico, es decir el medio que utiliza el escritor para escribir, los textos que el escritor está leyendo a medida que está redactando su texto y el texto producido. La dimensión del
individuo contiene la motivación y el efecto del escritor, los procesos cognitivos que realiza el escritor, la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo que usa el escritor para producir su texto. Hayes (1996) considera importantes todas las dimensiones de su modelo.

Según él, lo que diferencia este modelo nuevo del anterior es la incorporación de la memoria de trabajo y de los elementos motivacionales y emocionales a los elementos que componen la dimensión individual. Además, otra novedad que observa en su modelo es la reorganización del proceso cognitivo. El subproceso de la revisión se ha sustituido por la

interpretación del texto, la planificación se incluye en un proceso más general, la reflexión y la elaboración textual corresponde a un proceso más general, la producción textual.

1.4.1.3 El modelo del Grupo Didactext (2003).

Otra propuesta para desarrollar el modelo sociocognitivo de Hayes (1996) es el modelo del Grupo Didactext (2003), un modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción escrita. El modelo del Grupo Didactext (2003) constituye una reelaboración del modelo de Hayes (1996) que se compone de tres dimensiones interrelacionadas: el ámbito cultural, los contextos de producción y el individuo. Cada una de estas dimensiones se representa por un círculo.

La determinación de los componentes de la primera dimensión del ámbito cultural se basa en las propuestas teóricas de Bajtín (1989), De Beaugrande (1997), van Dijk (1980, 1983, 1994), Kristeva (1978) y la psicología cultural. De esta manera, la dimensión del ámbito cultural está formada por todos los elementos culturales, en los que está inmerso el escritor, como las creencias, las supersticiones, los valores, las ideologías, los sistemas de escritura, las relaciones semánticas, las normas de textualidad y los procesos de escritura.

El segundo círculo que se refiere a los contextos de producción comprende el contexto social, es decir, los aspectos políticos, educativos, jurídicos, profesionales, económicos y familiares que costituyen el contexto social de una persona y determinan su actuación en cada momento de su vida, incluso su producción escrita. El componente siguiente de los contextos de producción es el contexto situacional, que se relaciona con el entorno geográfico, el lugar donde se realiza el acto de escribir y la influencia que puede ejercer en la producción escrita.

Otro contexto que habría de incluirse en los contextos de producción sería, según el modelo del Grupo Didactext (2003), el físico. El contexto físico tiene que ver con el espacio físico y el medio de composición (ordenador, papel, etc.) y la manera en la que pueden afectar a la producción escrita de una persona. El último elemento de los contextos de producción es la audiencia, los receptores del texto. En este caso, es importante tener en cuenta su edad, su sexo, su profesión, su estatus social y su distancia social con el escritor. Además, no hay que olvidar las motivaciones, los intereses, las necesidades, el estado de ánimo y las capacidades cognitivas del escritor que pueden influir a la hora de producir un texto.

La última dimensión del modelo del Grupo Didactext (2003) se refiere al individuo y se basa en tres aspectos: la memoria, la motivación y las emociones y las estrategias cognitivas y metacognitivas. En cuanto a la memoria, Didactext propone el modelo de la memoria cultural, que se compone de representaciones mentales colectivas y no individuales. Por lo que concierne a la motivación y a las emociones del escritor, el modelo subraya su estrecha relación con el ámbito cognitivo y el aprendizaje. Las variables motivacionales y emocionales están presentes en el acto de escribir y desempeñan un papel determinante en la actuación del escritor. Finalmente, respecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas del individuo, el modelo las diferencia de los procesos cognitivos, dado que tienen un carácter consciente e intencionado y sostiene que son procesuales, orientadas hacia un objetivo, controlables y flexibles para una producción escrita más adecuada.

1.4.1.4 El modelo de Camps (2000).

Otra propuesta que sigue la orientación sociocognitiva es la del modelo de Camps (2000). Camps (2000) percibe el acto de escribir como un conjunto de procesos cognitivos, sociales y afectivos que se interrelacionan. Reconoce la contribución de la orientación cognitiva en los estudios de composición, sin embargo subraya que el acto de escribir es social, dado que surge de la necesidad social de comunicar y se realiza dentro de un contexto social concreto.

Camps (2000) comparte la opinión de Bajtín (1982) sobre la naturaleza interactiva y dialógica del lenguaje escrito. Esto implica que todos los textos son respuestas a otros textos y piden asimismo una respuesta. El escritor no inventa el texto, el texto es el resultado del un proceso dialógico entre el escritor y su contexto social e histórico. Todos los textos son polifónicos, dado que conllevan toda la carga ideológica que comparten todos los miembros del contexto social en el que se crean.

Finalmente, Camps (2000) incluye en su modelo los aspectos afectivos y motivacionales del acto de escribir. Esta es una dimensión que no ha recibido mucha atención por los investigadores de los estudios de composición. Sin embargo, Camps (2000) considera que que estos factores se relacionan directamente con la dimensión social de la escritura y son de suma importancia para la producción de un texto escrito aceptable.

1.4.2 La investigación etnográfica en la escritura.

La investigación etnográfica es un método de investigación usado en la sociología, la sociolingüística y la antropología. El investigador que recurre a este método observa la situación que quiere estudiar, sin intervenir y sin imponer *a priori* un marco teórico a sus interpretaciones. El invesigador observa la realidad y recoge datos de situaciones que ocurren naturalmente y después los describe y los analiza.

Según Hyland (2002), en cuanto a la escritura, la aplicación de este método incluye estudios longitudinales, donde se observa el acto de escribir, se realizan entrevistas a los participantes sobre la escritura y otros temas autobiográficos, cuestionarios, observación de las reacciones en la clase y análisis y estudio de toda la producción escrita de los participantes. El investigador, incluso, observa las actividades diarias de los participantes para comprobar sus contextos sociales y averiguar algún posible efecto en el proceso de composición.

Hyland (2002) señala el trabajo de Graves (1984), que destaca dentro de este enfoque de la orientación social de la escritura. Graves (1979,1980,1982,1984) se dedicó a estudios de casos para investigar la escritura en la clase de niños de siete años. Otros estudios representativos de este enfoque mencionados por Grabe y Kaplan (1996) son el trabajo de Calkins (1986) y el trabajo de Harste *et al*. (1984). Adicionalmente, Faigley (1986) se refiere al trabajo de Heath (1983), quien encontró que la manera en la que los niños usan la literalidad viene determinada por las estructuras de sus familias y sus comunidades. Grabe y Kaplan (1996) defienden que los trabajos de Heath (1982, 1983, 1986, 1993) se fundan en la influencia de las comunidades sociales en el proceso de composición.

1.4.3 Los modelos contextuales de enfoque en el género textual.

Los modelos contextuales del género textual se basan en diferentes teorías del género textual. La base de dichas teorías es común, pero difieren en la orientación que siguen. A continuación, se presentan algunas de sus ideas centrales, las características propias de cada una de las diferentes orientaciones y algunos modelos explicativos de composición que han aplicado todas estas teorías.

1.4.3.1 Las diferentes orientaciones de la teoría del género textual.

Según Hyland (2003a), al escribir pretendemos conseguir un objetivo determinado que se consigue si seguimos algunas convenciones sociales. Estas reglas sociales son abstractas y permiten a nuestros lectores reconocer nuestro objetivo, estos son los llamados géneros textuales.

De tal manera, según Hyland (2003b), las elecciones del escritor dependen, por una parte, del objetivo que éste quiera conseguir y, por otra, del contexto, de las variaciones de la actividad social y de las relaciones sociales que mantiene con su audiencia. Así, se puede explicar la variación que se observa en las características de los diferentes textos y la diferente actuación de los escritores.

Según Hyland (2003a), las diferentes formas lingüísticas son los medios de los que dispone un escritor para conseguir su objetivo: escribir de una manera adecuada según lo exiga el contexto y satisfacer las demandas de su audiencia. Como consecuencia de esto, las elecciones que hace un escritor de las formas lingüísticas de su texto no dependen sólo de las reglas gramaticales y sintácticas, sino también de las restricciones sociales y el contexto determinado.

Paltridge (1997) afirma que la noción del género textual ha recibido mucha atención en muchas áreas de investigación. El área que interesa en nuestra investigación es, en tal caso, el de la lingüística aplicada, en la cual según Paltridge (1997) se han desarrollado tres orientaciones de análisis.

Lla primera orientación se basa en la lingüística sistémica funcional y en concreto en los trabajos de Halliday (1985, 1994), Halliday y Hasan (1989) y Martin (1989). Según Hyland (2003b), se denomina también Escuela de Sidney, dado que surge en Australia la década de los ochenta como una reacción al fracaso de los modelos de proceso de mejorar la enseñanza de la escritura.

Para Hyland (2003a), Halliday (1994) pretende mostrar la relación de la lengua con sus funciones sociales. Según esta orientación, la sociedad ha desarrollado algunas maneras específicas para expresarse, de acuerdo con los objetivos y los contextos sociales. De esta manera, los textos se relacionan y vienen determinados tanto por sus contextos sociales, como por los otros textos.

Paltridge (1997) sostiene que el análisis de los géneros textuales basado en las descripciones de la lengua sistémico-funcionales se funda en la estructura esquemática de

los textos y en la estructura genérica potencial de cada género particular. Además, esta orientación en la teoría del género examina las formas lingüísticas que se usan en los géneros concretos.

La segunda orientación mencionada por Paltridge (1997) se basa en el trabajo de Swales (1981) y otros que investigan en el área de la enseñanza del inglés para fines específicos. Hyland (2003b) la caracteriza como una orientación más lingüística, que ve el género como un tipo de evento comunicativo estructurado que emplean las diversas comunidades discursivas. Los miembros de una misma comunidad discursiva tienen los mismos objetivos sociales y utilizan los mismos géneros para conseguirlos.

Paltridge (1997) afirma que los análisis de esta orientación se apoyan en las formas de organización retórica y las características lingüísticas específicas del género. En este tipo de modelos, la composición de los textos se percibe como una serie de movimientos, incluyéndose en cada uno de estos varias fases. Además, las investigaciones que siguen esta orientación examinan los aspectos lingüísticos que caracterizan los géneros particulares y se interesan también por temas más generales, como la variación de la lengua según los contextos particulares de las culturas diferentes y las estrategias específicas que se requieren en estos contextos particulares.

La tercera orientación, según la clasificación de Paltridge (1997), es la llamada "Nueva Retórica", descrita en los trabajos de Freedman y Medway (1994a, 1994b), y que ha tenido un gran impacto en los estudios de composición en las universidades estadounidenses. Freedman y Medway (1994) consideran el género como un tipo particular de la clasificación discursiva que se utiliza en los contextos retóricos adecuados. El énfasis en esta orientación se pone en la naturaleza del género que está construido socialmente.

Según Paltridge (1977), otros trabajos que han influido esta orientación son el trabajo de Miller (1984), que investiga los aspectos sociocontextuales de los géneros, el estudio de Bizzell (1992), centrado en las acciones sociales de los géneros en los contextos académicos y profesionales y la investigación de Bazerman (1988), que examina el desarrollo de la escritura científica según los cambios en el conocimiento científico.

1.4.3.2 El modelo de Hyland (2003b).

Hyland (2003b), basándose en las teorías del género textual, propone un modelo social de composición que considera como una alternativa a los modelos de procesos. En

concreto, sostiene que "genre is a social response to process"[26] (1993: 27). Hyland considera que el proceso de la escritura es un proceso multidimensional y una teoría que pretenda describirlo no puede basarse sólo en la dimensión de la cognición individual. Los modelos que se basan en el proceso de composición ponen demasiado énfasis en la cognición individual y no tienen en cuenta otros factores fuera del individuo, como los diferentes contextos sociales y las diferencias culturales. Además, sostiene que lo que falta de los modelos centrados en el proceso es una teoría explicativa de la función de la lengua en la interacción social.

Hyland (2003b) opina que escribir es una práctica social. El mismo investigador sostiene que las características de un buen texto no son universales, dado que varían de un contexto social a otro, de una comunidada social a otra. Por eso, un modelo de composición no puede limitarse a los procesos cognitivos individuales. Además, es importante que los escritores tengan conocimientos de los géneros para poder escribir un texto aceptable y adecuado para las diferentes situaciones y contextos de la vida social. Finalmente, piensa Hyland (2003b) que el acto de escribir es un medio básico por el que construimos nuestras relaciones con los otros y entendemos el mundo. Además, un texto, por un lado, representa nuestras experiencias y nuestra óptica de la realidad y por otro lado, puede cambiar la manera en que entendemos el mundo.

1.5 Hacia una síntesis de los diferentes modelos explicativos de composición.

Como hemos visto, los modelos que pretenden describir el acto de escribir son numerosos. Este hecho se puede explicar si tenemos en cuenta que el proceso de escribir un texto es una actividad compleja y multidimensional. La producción de un texto escrito se ve determinada y afectada por muchos factores distintos y requiere conocimientos y habilidades diferentes para realizarse. De esta manera, la diferencia de los modelos presentados en apartados anteriores reside en la dimension en la que pone énfasis cada uno.

Sin embargo, otros investigadores que presentan diferentes modelos explicativos de composición, como Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006), sostienen que estos modelos se complementan el uno al otro y no son excluyentes. Cada uno de estos modelos viene a

[26] En español "el género es la respuesta social al proceso" (traducción de la autora)

rellenar un hueco o una falta que se encuentra en otro. Cada uno explora una de las dimensiones del acto de escribir y contribuye a la creación de una imagen más completa del proceso de la escritura.

La presentación de estos modelos y de sus fallos, en algunos casos, no tiene como objetivo rechazar ninguno de éstos. Cada uno de éstos ha arrojado luz a alguna dimensión del complejo acto de escribir. Sin embargo, como también sostiene Marinkovich (2002) observando la marcha de la investigación, podemos concluir que un modelo que se basa sólo en el producto ya se considera anticuado. Al contrario, la investigación ha demostrado que cuando un modelo centrado en el proceso tiene en cuenta los factores sociales, afectivos y culturales que intervienen en el acto de escribir éste se considera más completo.

Capítulo 2: La producción escrita en LE.

2.1 La producción escrita en LE: un área científica interdisciplinaria.

El área científica de la composición en LE es relativamente nueva. Según algunos eruditos especializados en la historia de los estudios de la composición en LE sus inicios se localizarían en la década de los sesenta. Entre estos figuran Silva y Leki (2004), Raimes (1991) y Silva (1990). Matsuda (2003), por otro lado, sostiene que los temas de la escritura en LE no aparecen súbitamente en la década de los sesenta, sino que ya existían y estaban latentes en la enseñanza de LE desde los inicios del siglo XX. Sin embargo, Matsuda (2003) acepta que no es hasta la década de los sesenta cuando los especialistas en LE empiezan a prestar más atención a la composición en LE.

Todos los investigadores que se han dedicado a los estudios de la composición en LE y pretenden encontrar las raíces de este campo científico llegan a un acuerdo. La formación de esta área científica se ha visto influida por los estudios que tratan de la composición así como de la lingüística aplicada y los estudios en la enseñanza de LE.

Uno de los estudiosos que comparte esta opinión es Matsuda (2003), quien examina el desarrollo histórico del campo científico de la composición en LE desde una perspectiva más amplia, es decir desde una óptica interdisciplinaria. Su objetivo es mostrar la génesis y el desarrollo de la disciplina de la composición en LE a partir de los estudios relativos a la composición y la lingüística aplicada. La misma opinión sostienen Silva y Leki (2004), quienes señalan que las influencias de estos dos campos científicos se pueden observar en todos los aspectos de la composición en LE: las teorías, los métodos didácticos y la investigación.

A pesar de que muchos investigadores aceptan que los estudios de composición en LE se basan tanto en los estudios de la enseñanza de LE como en los estudios de composición, se observa un alejamiento entre estas dos áreas científicas. A este fenómeno se refiere Matsuda (2003), quien sostiene que a partir de la década de los cincuenta se observa que gradualmente los estudios en LE se distancian de los estudios en composición. Este hecho, según Matsuda (2003), se debe a la creación de la profesión del profesor de LE y la fundación de su revista especial TESOL. Consecuencia de este alejamiento es que los temas de la escritura en LE se sitúan en el campo científico de los estudios en la enseñanza de LE. Así, según Matsuda (1998, 2003) se ha provocado la llamada “disciplinary division

of labor"[27], que ha separado la escritura en dos categorías: la escritura en LM y la escritura en LE.

Matsuda (1998, 1999, 2003 piensa que las consecuencias de esta separación son negativas. En un curso de composición es posible que existan escritores en LE con necesidades específicas. Si un especialista en la composición no está familiarizado con los elementos idiosincrásicos que caracterizan los escritores en LE y las dificultades especiales que afronta, no puede ayudarle a mejorar su producción escrita.

A la importancia de considerar las necesidades específicas de los escritores en LE en un curso de composición se refieren también Grabe y Kaplan (1996). Estos sostienen que se trata de una necesidad real que surge debido al gran número de estudiantes extranjeros en las universidades de Estados Unidos que escriben en inglés LE.

Finalmente, Matsuda (1998, 1999, 2003) considera que para subsanar las faltas particulares de cada escritor en LE debe reconocerse que el campo de los estudios en composición en LE es interdisciplinario y no concierne exclusivamente la enseñanza de las LE. Además, Matsuda (1999) propone que, como hasta ahora los especialistas en composición en LE solían basarse en los estudios de composición en LM para encontrar soluciones, actualmente es tiempo de que los especialistas en los estudios y la enseñanza de la composición en LM busquen las respuestas a sus problemas en los estudios de composición en LE.

Examinando la producción escrita en LE bajo este prisma interdisciplinario, a continuación se exponen diferentes opiniones que muestran que la escritura en LE es un acto complejo que presenta problemas particulares. Además, con el objetivo de observar la naturaleza interdisciplinaria del campo científico de la composición en LE se va a presentar su trayecto histórico mediante los diferentes enfoques didácticos adoptados para su enseñanza y las teorías en las que se han basado. A continuación, con el mismo objetivo, se exponen las diferentes áreas de investigación en la producción escrita en LE.

2.2 La complejidad del acto de escribir en LE.

Como se ha visto visto en el capítulo anterior, el acto de escribir es un proceso complejo y multidimensional determinado por factores cognitivos, sociales, culturales y afectivos. Según Moragne y Silva (1988), el proceso de componer un texto escrito en LE

[27] En español "división disciplinaria de trabajo".

es incluso más complicado. Por eso, conseguir un buen dominio en la destreza de escribir no es fácil y se hace aún más difícil cuando se trata de escribir en LE.

Kroll (1990) sostiene que los enseñantes de composición en LE deben tener en cuenta que el dominio de la escritura en LE incluye tanto las dificultades inherentes a la adquisición de una LE como los problemas que afronta un escritor en LM.

Jordan (1997) menciona una investigación que realizó Geoghegan (1983)en la Universidad de Cambridge. Los resultados de la investigación han demostrado que la mayoría de los problemas que tienen los estudiantes extranjeros aparecen a la hora de desarrollar la competencia escrita.

Myles (2002), como Jordan (1997) señala los problemas especiales de los estudiantes que tienen que escribir en LE en contextos académicos. A parte del uso de las estrategias y técnicas de escritura que exige la composición de un texto escrito, los escritores en LE carecen del dominio lingüístico requerido que les permita producir un texto aceptable.

Ortega Ruiz y Torres González (1994) señalan la angustia que provoca a los aprendices de LE la producción escrita. Según estos, al escribir, el aprendiente de LE se enfrenta, en primer lugar a problemas vinculados a las ideas y al contenido, lo cual es un fenómeno común. Además, tienen que afrontar la dificultad de encontrar los medios lingüísticos adecuados en la LE para expresar estas ideas. El dominio lingüístico limitado en la LE que caracteriza los aprendientes de LE hace que este proceso les resulte bastante difícil y les provoque angustia.

Con lo expuesto hasta el momento hemos intentado mostrar que la producción escrita en LE es una actividad considerada muy difícil por los aprendices de LE. Esta opinión se puede explicar si tenemos en cuenta que se trata de una actividad cognitva compleja en la que intervienen muchos factores y se requieren muchos tipos de conocimiento diferentes.

2.3 El tratamiento de la producción escrita en la enseñanza de LE.[28]

2.3.1 El papel de la producción escrita en la clase de LE.

A pesar de la complejidad del acto de escribir y las dificultades que afrontan los estudiantes de LE, la expresión escrita no ha recibido la atención que merece en la

[28] Para más información sobre los temas de enseñanza de la escritura en LE ver bibliografía en Homstad y Thorson (1994).

enseñanza de la LE. Según Cassany (2005), la competencia escrita es la menos practicada en la clase de enseñanza de LE y es la competencia a la que se dedica menos tiempo.

Esta falta de atención a la enseñanza de la producción escrita se puede explicar si tenemos en cuenta las creencias tanto de los aprendices de LE como de los profesores de LE que muestran más interés en el desarrollo de la destreza oral, dado que la consideran más necesaria para la comunicación en la vida cotidiana (Cassany 2005). Además, los enseñantes de LE eligen no dedicar tiempo a la producción escrita en clase, porque creen que se trata de una actividad individual y silenciosa que se puede practicar en casa. La composición de un texto en la clase requeriría mucho tiempo y mucho esfuerzo cognitivo. De esta manera, consideran más conveniente dedicar el, ya bastante limitado, tiempo de clase al desarrollo y a la práctica de otras destrezas.

Otra investigadora que sostiene que se atribuye prioridad a la lengua hablada en la clase de LE es García Parejo (1994). Ella reconoce la prioridad absoluta de la lengua hablada en los cursos de español como LE y acepta este método sólo para los cursos de los principiantes. Considera que en los niveles más altos, la táctica de los programas de cursos de LE de ignorar la expresión escrita no es adecuada, porque de esta manera no se presta atención ni a los objetivos de la expresión escrita, ni a la gramática textual. Finalmente, rechaza este tipo de cursos puesto que consideran que la enseñanza de la escritura no requiere la preparación del enseñante y los ejercicios de producción escrita son una manera de llenar el programa de estudios.

Robles Ávila (2000) considera que en la enseñanza de LE, la expresión escrita se ha tratado como "la hermana pobre" (2000: 601). Además, subraya el hecho de que la competencia escrita queda relegada a un segundo plano tanto por los profesores y los aprendices, como también por los manuales y su metodología, que priorizan la competencia oral.

Cabe destacar una encuesta mencionada por Robles Ávila (2000) sobre la importancia que conceden los alumnos a las cuatro destrezas que son comprender, hablar, leer y escribir. La encuesta se realizó a los alumnos de un curso para extranjeros de la Universidad de Málaga. Los resultados de la encuesta muestran que la mayoría de los alumnos concede más importancia a la comprensión y la producción oral. Al contrario, las destrezas relativas a la lectura y la producción escrita se clasifican en los últimos puestos. Estos resultados se pueden atribuir a la necesidad de los estudiantes de comunicar rápida y

directamente en la vida cotidiana y a la creencia de que la escritura exige mucho tiempo y esfuerzo y que es aburrida.

Otros investigadores que expresan la misma opinión en cuanto a la enseñanza de la composición de un texto en LE son Valdés, Haro y Echevarriarza (1992). Éstos afirman que el desarrollo de la competencia escrita en LE no ha recibido la atención que merece. Los enseñantes de LE dan prioridad a las demás destrezas, como hablar, escuchar y leer y perciben como secundaria la competencia escrita. Esta indiferencia hacia la producción escrita se puede observar también en los colegios públicos de los Estados Unidos, en los que al alumno no se le evalúa según la producción escrita.

2.3.2 El trayecto histórico de la enseñanza de la producción escrita en LE.

El papel que desempeña la producción escrita en la enseñanza de LE y la manera en la que la han enseñado los profesores de LE ha variado a lo largo de la historia de la enseñanza de LE. Las diferentes orientaciones metodológicas, que se basan en diversos fundamentos teóricos y en las aportaciones de la investigación en la composición en LM, han hecho que se adoptaran diferentes perspectivas en cuanto a la enseñanza de la producción escrita en LE.

Según Forteza Fernández y Faedo Borges (2005), este tipo de información, que observa la evolución de un fenómeno desde un punto de vista histórico, es necesaria y útil para cualquier investigación científica, dado que permite tanto al investigador como a los que leen la investigación conocer la esencia del fenómeno que examinan, el origen de los conceptos y de las teorías, las relaciones y las tendencias que se han creado a lo largo del desarrollo de dicho fenómeno.

A continuación, se presentan los distintos enfoques que se han adoptado en la instrucción de composición en LE. Los cuatro primeros se basan en la clasificación que proponen Raimes (1991) y Lonon Blanton (1995). En concreto, el primer enfoque es el enfoque en la forma, según Raimes (1991) o enfoque en el texto, según Lonon Blanton (1995), el segundo es el enfoque en el escritor. El enfoque siguiente es el enfoque en el contenido, según Raimes (1991) o el enfoque en la realidad externa, según Lonon Blanton (1995) y el último es el enfoque en el lector. En cuanto al quinto enfoque, dedicado a las funciones o los géneros, lo describe Cassany (1990) en su presentación de los diferentes enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.

2.3.2.1 El enfoque en el texto.

Según Raimes (1991), la primera orientación que aparece en la enseñanza de la composición en LE es la que se centra en el texto, es decir, en el producto del escritor. Cassany (1990) la denomina centrada en la gramática y Hyland (2003) la caracteriza como centrada en las estructuras lingüísticas. Según Raimes (1991), dicha orientación se ha desarrollado en dos fases sucesivas: la fase de la composición controlada y la fase de la versión en la L2 de la retórica actual – tradicional.

2.3.2.1.1 Composición controlada.

Según Silva (1990), el inicio de la historia de la composición en LE se localiza en la década de los cuarenta, cuando empieza en los Estados Unidos la época moderna de enseñanza de LE. Ortega Ruiz y Torres González (1994) afirman que hasta la década de los sesenta el método que predomina en la enseñanza de LE es el método audiolingual, que se basa teóricamente en el conductismo, el modelo psicolingüístico para el aprendizaje y el estructuralismo, el modelo lingüístico para la descripción gramatical de las lenguas.

El representante más destacado de esta orientación y precursor del método audiolingual es Fries. Fries (1945) propone el enfoque oral en la enseñanza de LE y da, de tal manera, prioridad a la lengua hablada. Considera que el habla es la lengua y el desarrollo de la destreza oral debe ser el primer objetivo de la enseñanza de LE. Esto se puede conseguir por las imitaciones de expresiones que produce un nativo. Las teorías de Fries hicieron que la producción escrita quedara relegada a un segundo plano, que su aprendizaje se considerara secundario y que se limitara a ser el complemento de la expresión oral.

Silva (1990) señala que de la aplicación de este enfoque a la enseñanza de la producción escrita en LE resulta la llamada "composición controlada" o "composición guiada". En el modelo de la composición controlada, la escritura se considera como una actividad de formación de hábitos, el escritor se limita a usar estructuras lingüísticas aprendidas, no presta atención al contenido ni a la generación de ideas. Su esfuerzo se centra en la producción de estucturas formalmente correctas. Como el contexto de la composición es la clase, es de esperar que no se tenga en cuenta de ninguna manera ni la audiencia ni el objetivo del texto.

Silva y Leki (2004) sostienen que a pesar de que en el nombre de este enfoque se incluye la palabra "composición", los escritores no componen, sino que se limitan a manejar textos, frases y estructuras ya existentes con el objetivo de practicar las formas gramaticales y evitar los errores de transferencia de su LM.

De la misma manera describen Ortega Ruiz y Torres González (1994) la composición controlada. Según ellos, en el modelo de la composición controlada la escritura se concibe como un medio para que los alumnos de LE practiquen sus conocimientos gramaticales. De esta manera, las actividades de escritura consisten en la copia de frases, párrafos o textos enteros. La generación de ideas y la creatividad de los escritores son temas ajenos a la composición controlada. Además, como no se toman en cuenta las situaciones concretas y los contextos específicos del texto, la lengua utilizada y estudiada es una lengua sin variaciones, una lengua homogénea, lejos de la lengua de la vida real.

Matsuda (2003) considera que el uso de la composición controlada es un método centrado en en la estructura de la oración y no examina el texto como un conjunto. Consiste en la combinación de ejercicios que facilitan el aprendizaje de estructuras oracionales y no deja la posibilidad de cometer errores.

En la década de los sesenta comienzan a manifestarse las primeras críticas hacia la composición controlada. Según Silva (1990), se ha revelado que el modelo de la composición controlada ya no es suficiente y que la composición de un texto no requiere sólo la formulación de algunas frases gramaticalmente correctas. Por tanto, surge la necesidad de combinar la composición controlada con la composición libre.

2.3.2.1.2 La versión en la L2 de la retórica actual – tradicional.

El enfoque en el texto entra en una nueva fase. Raimes (1991) localiza temporalmente el inicio de esta fase en 1966, al introducir Kaplan el concepto de la retórica contrastiva. Según Silva y Leki (2004), esta nueva fase aparece tanto con las aportaciones de la retórica contrastiva como de la retórica actual – tradicional y por eso se denomina la versión en la L2 de la retórica actual-tradicional: "*The L2 Version of Current Tradicional Rhetoric*".

Según Cassany (2005), la retórica contrastiva es una disciplina que se relaciona con la enseñanza de LE, porque su análisis se centra en las diferencias y los elementos

comunes en el uso de la escritura entre la LM del aprendiente de una LE y la LE que quiere estudiar. Cassany (2005) subraya el hecho de que cuando alguien escribe en LE, la interferencia de su LM puede ocurrir tanto en el nivel lingüístico, como también en el discursivo y pragmático. Lo cual significa que cuando alguien compone un texto en LE, tiene que tener en cuenta no sólo las reglas gramaticales y formales de la LE, sino también otros elementos, como la organización y la función del texto, las expectativas de la audiencia, el grado de formalidad que exige el contexto, el nivel de formalidad impuesto por las relaciones sociales. Lo más importante es que estos elementos tengan que adaptarse y seguir las reglas propias de la comunidad que usa la LE.

Por otro lado, la descripción más famosa de las características de la retórica actual – tradicional la ha realizado Young (1978), quien ha sido el primero en usar el término retórica actual-tradicional, según Connor (1997). Como refiere Silva (1990), Young (1978) considera que esta orientación se centra en el producto escrito. Examina los textos analizándolos en palabras, oraciones y párrafos y los clasifica basándose en la clasificación de los tipos discursivos: descripción, narración, exposición y argumentación.

Los supuestos de estas dos áreas científicas sirven de base teórica para formar la versión en la L2 de la retórica actual-tradicional que se aplica en la enseñanza de la producción escrita en LE. Según Silva (1990), este enfoque metodológico prioriza la construcción lógica y el arreglo de las formas discursivas. Además, enfatiza el desarrollo del párrafo y por extensión, emplea los principios del desarrollo del párrafo a la composición del texto.

Matsuda (2003) considera este enfoque que se centra en la estructura del discurso y da más importancia a la organización lógica de las oraciones. Bajo la influencia de la retórica, esta orientación pedagógica extiende su análisis discursivo al nivel del párrafo, en contraste con el del nivel de la oración, que se realiza en la composición controlada.

Silva (1990) añade que en la práctica pedagógica, los enseñantes centran la atención de los aprendientes de LE en la forma. Las actividades de escritura consisten en la selección entre varias oraciones dadas para usarlas en párrafos o textos determinados. En las actividades más complejas, los estudiantes se dedican a escribir en una lista oraciones sobre un tema concreto determinado por el profesor y las usan para producir un texto.

En resumen, el objetivo fundamental de esta orientación metodológica es la colocación adecuada de oraciones determinadas dentro de esquemas pre-existentes. La destreza en la producción escrita consiste en la identificación y la internalización de estos

esquemas textuales pre-existentes y la selección de las oraciones aceptables para ellos. De esta manera, el texto se transforma en una colección de estructuras discursivas complejas que se encajan en otras estructuras mayores y más complejas.

2.3.2.1.2 El enfoque en el escritor.

La teoría según la cual el enfoque en el texto es fragmentario e ignora muchos aspectos del complejo acto de escribir en combinación con la influencia de la investigación en composición en LM centrada en los procesos que atraviesan los escritores, señalan el cambio de enfoque en la enseñanza de composición en LE.

Según Krapels (1990), la influencia de la investigación en la composición en LM resulta decisiva para la enseñanza de la producción escrita en LE. Hasta la década de los ochenta se carecía de una investigación suficiente de la producción escrita en LE, lo cual explica la falta de un modelo teórico explicativo en tal ámbito

Esta laguna hace que los investigadores y los enseñantes de la expresión escrita en LE se vean afectados por las recomendaciones de algunos investigadores de los estudios de composición que opinan que las estrategias y los procesos que utilizan los escritores en LE son similares a los de los escritores nativos. Zamel (1982) basándose en los resultados de su investigación afirma que los enfoques de la enseñanza de composición en LM son adecuados y se pueden aplicar también a una clase de enseñanza de composición de LE.

De esta manera, se aplican a la instrucción de composición en LE los modelos explicativos de composición basados en el proceso de composición, cuyos principios ya se han descrito con más detalle en el capítulo anterior. En breve, el enfoque en el escritor, según Raimes (1991) y Lonon Blanton (1995), o el enfoque en el proceso, según Silva (1990), Cassany (1990) y Hyland (2003) prioriza el proceso de la composición, pone énfasis en lo que hace y en lo que piensa el escritor durante la producción de un texto escrito. Según Zamel (1982), dicho proceso compuesto por subprocesos recurrentes es un proceso exploratorio, a lo largo del cual el escritor trata de descubrir los medios adecuados para expresar lo que quiere decir.

Las ideas de esta orientación aplicadas a la enseñanza de la producción escrita determinan las características de la metodología didáctica que se usa en clase. Según Silva (1990), los enseñantes de producción escrita en LE concentran su interés en el escritor,

relegando a un segundo plano el texto y sus aspectos formales. Los aspectos formales vienen determinan por el contenido y el objetivo de la comunicación.

El papel del profesor es ayudar a los estudiantes a comprender el complejo proceso de escribir y fomentar el desarrollo de estrategias para cada uno de los subprocesos de los cuales tal proceso se compone. La aplicación en clase de una metodología de este tipo requiere un ambiente positivo, que promueve la colaboración entre los estudiantes y limita la interferencia del profesor.

Para Silva y Leki (2004) la instrucción de la producción escrita en LE consiste en guiar a los aprendices por los procesos de la composición. El objetivo de esta orientación metodológica no es la creación de buenos textos, sino la creación de buenos escritores, capaces de usar los medios adecuados para expresar sus ideas. En el centro de este método se hallan el escritor y sus objetivos, aunque se tiene en cuenta la existencia de la audiencia.

A pesar del entusiasmo con el que investigadores y enseñantes de la expresión escrita en la LE ha aceptado el nuevo enfoque en el proceso, no todos los profesores de LE, según Raimes (1991), adoptan esta nueva orientación y siguen usando la metodología que se basa en el texto y da prioridad al profesor. Puede explicarse este hecho teniendo en cuenta las afirmaciones de Zamel (1982), según las cuales los profesores de LE se centran más en la adquisición de la lengua y el análisis de errores, preocupándose por lo tanto más que los enseñantes de LM por los elementos formales y la exactitud del texto.

2.3.2.3 El enfoque en el contenido.

Según Raimes (1991), el enfoque didáctico siguiente para la enseñanza de la producción escrita en LE es el enfoque en el contenido, que se desarrolla paralelamente con el enfoque en el lector, el cual se presentará a continuación. Los dos enfoques surgen a finales de la década de los ochenta como una reacción a la excesiva preocupación de los investigadores de producción escrita por los procesos realizados durante la composición de un texto y vienen a proponer la supremacía del contenido por encima de la forma del texto y los procesos de su producción.

Cassany (1990) y Hyland (2003) describen también el enfoque en el contenido. Cassany (1990) considera que el enfoque en el contenido se desarrolla simultáneamente en dos contextos diferentes, desarrollándose por ello dos perspectivas diferentes. La primera

se desarrolla en la educación secundaria y es el llamado movimiento "escritura a través del curriculum" o según Raimes (1991), enfoque en el contenido y la segunda surge en las universidades estadounidenses, y es la que Raimes (1991) denomina enfoque en el lector.

Según Cassany (1990), este enfoque propone basarse en la escritura para enseñar otras materias, dado que se considera que el proceso de componer incluye el proceso de aprendizaje. Los seguidores de este enfoque piensan que durante el proceso de composición de un texto sobre un tema concreto, los escritores pueden aprender sobre este tema. De tal manera, la enseñanza de la producción escrita deja de ser exclusivamente objetivo de la asignatura de lengua y ahora puede incorporarse a cualquier asignatura.

De esta manera, un curso de este tipo se centra en el contenido del texto y no se preocupa por los aspectos formales. Los puntos centrales son las ideas del texto, la claridad con la que se presentan, la organización de estas ideas, la creatividad del escritor y los argumentos en los que se basan. En un curso como este, el enseñante relega a un segundo plano las cuestiones formales y se refiere a estas sólo cuando tiene que afrontar alguna dificultad específica.

Por otra parte, en una clase centrada en el contenido, es interesante señalar que los escritores no suelen escribir sobre sus creencias y sus experiencias personales. El proceso que siguen para redactar un texto escrito es el siguiente. Su primer paso es encontrar información sobre el tema de su composición basándose en fuentes bibliográficas. A continuación, valoran y organizan esta información, elaboran esquemas y finalmente componen su texto.

Según Raimes (1991), el enfoque en el contenido ha tenido mayores repercusiones en la organización del currículum que el enfoque en el texto o el enfoque en el escritor. Los cursos centrados en un tema concreto vienen a sustituir la típica clase de LE. El problema es que en una clase de LE, el profesor puede usar todas las diferentes perspectivas de la enseñanza de la producción escrita, sin embargo, en los cursos centrados en el contenido no existe esta flexibilidad.

Al contrario, Hyland (2003) sostiene que los cursos basados en el contenido raramente suelen estarlo exclusivamente. Hyland (2003) piensa que constituyen una manera para que el enseñante incorpore y combine diferentes perspectivas de la composición en su clase. Muchas veces se usan como base para la enseñanza de los procesos de la composición y, otras veces, aunque orientadas en el contenido, se centran en las estructuras y funciones lingüísticas.

2.3.2.4 El enfoque en el lector.

El enfoque en el lector es el enfoque que se desarrolla al mismo tiempo que el enfoque en el contenido. Según Cassany (1990), el enfoque en el lector surge en el contexto académico, en el que se observa que el enfoque en el proceso no ayuda a los estudiantes a escribir textos aceptables. A causa de este hecho, este enfoque se denomina también "Inglés para fines académicos". Investigadores que usan esta denominación son Silva (1990), Raimes (1991) y Silva y Leki (2003).

Uno de los investigadores que considera más adecuado el enfoque en el lector es Horowitz (1986). Horowitz (1986) critica que se diera tanta importancia al enfoque en el proceso, porque considera que este enfoque se ocupa exclusivamente de las variables psicolingüísticas, cognitivas y afectivas e ignora los factores sociales y culturales, como el contexto de la situación, la audiencia y sus demandas, las demandas de la tarea y las restricciones que impone el género textual.

Horowitz (1986) señala que un enfoque didáctico centrado sólo en el proceso no es adecuado para los estudiantes de las universidades, porque no satisface sus necesidades de escribir textos académicos, dirigidos a una comunidad discursiva concreta, la académica, con expectativas específicas y una manera especial de expresarse.

De tal modo, la ampliación de estas ideas y su aplicación a todos los contextos de escritura tiene como resultado este nuevo enfoque en el lector, cuyas características se presentan a continuación. Según Raimes (1991), se pone la atención en las expectaciones de la audiencia fuera del aula de clase, siendo esta una característica novedosa de esta orientación. Es verdad que el concepto de la audiencia no es nuevo, dado que es una de las dimensiones que se tiene en cuenta en una clase de composición centrada en el proceso. Sin embargo, el parámetro que diferencia el concepto de audiencia en los dos enfoques es la determinación de esta última.

En el enfoque en el proceso, la audiencia son los compañeros de clase y el profesor, mientras que, en el enfoque en el lector, la audiencia podría ser cualquiera dentro o fuera de la clase, que no fuera un indivíduo específico, sino miembro de una comunidad discursiva. De esta manera, como los lectores forman parte de comunidades discursivas, siguen algunas reglas concretas, tienen una imagen concreta sobre lo que es aceptable y la comunidad discursiva determina sus expectativas.

Según Raimes (1991), la aplicación de esta teoría a la enseñanza de la producción escrita ayuda a enseñar las formas específicas que usan las diferentes comunidades discursivas para expresarse. El enseñante tiene que presentar a los estudiantes las características de la producción escrita de cada comunidad discursiva y enseñarles los medios lingüísticos adecuados para comunicarse de una manera eficaz con los miembros de las diferentes comunidades discursivas.

2.3.2.5 El enfoque en las funciones.

El último enfoque didáctico para la enseñanza de la producción escrita en LE que se presenta es el enfoque en las funciones. A este enfoque se refieren Cassany (1990) y también Hyland (2003), denominándolo enfoque en el género textual. Según Cassany (1990), los primeros modelos didácticos de enseñanza de la producción escrita en LE basados en las funciones lingüísticas aparecen la década de los ochenta, lo cual significa que son paralelos al enfoque en el contenido y al enfoque en el lector.

Cassany (1990) localiza la raíz de estos modelos didácticos de producción escrita en LE en el área de la enseñanza de LE y, en concreto, en la aplicación del método comunicativo para la enseñanza de LE. Desde el punto de vista del método comunicativo, el objetivo de la enseñanza de una lengua es comunicar. La lengua es un medio comunicativo que utilizan los hablantes para conseguir sus objetivos comunicativos. Cada objetivo comunicativo representa una función diferente de la lengua.

A pesar de que estos cambios en la enseñanza de LE aparecen la década de los sesenta, no es hasta la década de los ochenta que se aplican a la producción escrita en LE. Esto se puede explicar, según Ortega Ruiz y Torres González (1994) porque el método comunicativo se centra en la comunicación oral. La prioridad dada a la comunicación oral en el método comunicativo se confirma también por Robles Ávila (2000).

Fruto de la aplicación de estos planteamientos a la enseñanza de la producción escrita en LE surge un nuevo enfoque didáctico basado en los géneros textuales. Como el concepto de función no es adecuado para la producción escrita, se ha sustituido por el concepto de géneros textuales o tipologías del textos. Cada tipo de texto cumple un objetivo comunicativo diferente. Estos diferentes tipos de textos representan maneras socialmente aceptadas de usar la lengua para conseguir un objetivo determinado.

Al enfoque en los géneros textuales se refiere también Hyland (2003). Considera que las formas gramaticales y sintácticas son herramientas que emplea el escritor para conseguir su objetivo comunicativo. Así, las selecciones que realiza el escritor se determinan por sus intenciones, por su relación con los lectores y por la situación específica sobre la que escribe. Además, Hyland (2003), valorando el enfoque en los géneros textuales, sostiene que una de sus contribuciones es la incorporación al uso de la lengua de la dimensión discursiva y contextual.

De tal manera, según Cassany (1990), en una clase de enseñanza de producción escrita en LE que adopta estos planteamientos se enseña la lengua como la usan los hablantes, los alumnos aprenden los diferentes dialectos y registros que presenta una lengua, trabajan con material basado en la vida cotidiana y el enseñante tiene en cuenta las necesidades comunicativas individuales.

En cuanto a la manera de proceder de un enseñante en una clase de este tipo, se puede describir de la siguiente manera. Primero, se presentan a los aprendientes modelos reales de diferentes tipos de textos, los cuales deberán comparar para localizar sus rasgos característicos y a continuación sigue la práctica. En una primera fase, se prefieren actividades escritas cerradas. Acto seguido, los alumnos escriben textos completos basados en una situación o contexto determinado.

2.3.2.6 Hacia una síntesis de los diferentes enfoques didácticos de la enseñanza de la producción escrita en LE.

La presentación de las diferentes perspectivas en la enseñanza de la producción escrita en LE muestra el desarrollo de los estudios de composición y los cambios de orientación metodológica que han surgido a lo largo de la historia de la enseñanza de LE. La búsqueda del orígen de cada enfoque didáctico, la descripción de sus características y la manera de aplicarla en clase nos han ofrecido una imagen completa de cada enfoque y nos han ayudado entender la esencia de los diferentes enfoques y las razones de su origen.

Sin embargo, es necesario aclarar que los diferentes enfoques didácticos presentados no se excluyen el uno al otro, al contrario, se complementan y pueden aplicarse todos en una clase de enseñanza de producción escrita en LE. La diferencia entre los diferentes enfoques didácticos reside en el epicentro de su atención.

Hyland (2003) desarrolla más este pensamiento y sostiene que la metodología más eficaz para enseñar la producción escrita en LE es una síntesis de los puntos más positivos de cada enfoque didáctico. Cassany (1990) sostiene la misma opinión y considera que cualquier acto de escribir se determina por todos los factores presentados: los aspectos formales, el proceso de componer, el contenido, la audiencia y la función o el género textual. De esta manera, una metodología didáctica no puede excluir ninguna de estas dimensiones.

Además, Cassany (1990) considera que la utilización de un solo enfoque didáctico en la clase de expresión escrita en LE puede resultar negativa para los aprendices, porque de tal manera pierden el resto de los factores y no adquieren una imagen completa del complejo fenómeno que es componer un texto escrito. Cualquier enfoque didáctico, incluso el más novedoso, aplicado en clase de una manera radical y extrema, constituye una manera fragmentaria y peligrosa de tratar la enseñanza de la producción escrita.

2.4 La investigación sobre la producción escrita en LE.[29]

Como se observa mediante la presentación de las diferentes perspectivas que se han adoptado en la enseñanza de la producción escrita en LE, cinco son las dimensiones fundamentales del complejo acto de escribir en LE: el texto y sus aspectos formales, el escritor y los procesos que realiza mientras compone un texto, el contenido, el lector y el género textual. En torno a cada una de estas dimensiones se ha realizado investigación que se va a exponer en el presente apartado. En cada enfoque de investigación se presentan los temas en los que se ha centrado la investigación, la metodología usada por los investigadores y algunos estudios representativos de cada enfoque.

2.4.1 Investigación centrada en el texto.

Las consideraciones que dan prioridad al producto del acto de escribir y a sus aspectos formales han servido como base para la realización de investigaciones que se centran en el texto. Según Raimes (1991), la mayor parte de la investigación que se ha realizado en la producción escrita en LE está centrada en el texto. Como el texto es el

[29] Una síntesis de la investigación en la escritura en LE desde 1980 hasta 2005 se puede encontrar en Leki, Cumming y Silva (2008).

único medio disponible para investigar el proceso de composición de un texto y todos los factores que lo afectan, es lógico que todos los investigadores se centren en el análisis de las características de los textos. Además, este fenómeno es de esperar si tenemos en cuenta la opinión de Polio (2003) de que uno de los principales objetivos de la investigación sería el de ayudar a los aprendientes a producir mejores textos.

Un texto se puede analizar de muchas maneras diferentes. Polio (2003) afirma que se puede estudiar la calidad general o alguna característica específica del texto. En concreto, Polio (2001) enumera nueve categorías de aspectos de un texto que han sido investigadas. Estas categorías son: la calidad general del texto, la exactitud lingüística, la complejidad sintáctica, las características léxicas, el contenido, el mecanismo, la coherencia y las características discursivas, la fluidez y los cambios realizados, efectuados en el texto después de la revisión. A continuación, se describen dichas categorías y tras nuestra revisión bibliográfica, se presenta la investigación realizada en cada categoría.[30]

2.4.1.1 La calidad general del texto.

Según Polio (2001), en cuanto a la calidad general del texto se puede evaluar según varias maneras: las escalas holísticas (Engber, 2005; Tsang, 1996; Braine, 1996; Hamp – Lyons y Mathias, 1994; Kern y Schultz, 1992), la escala analítica (Pennington y So, 1993) y la evaluación de los textos sin pautas (Henry, 1996).

Los diferentes investigadores han examinado la calidad general del texto para correlacionarla con la calidad léxica (Engber, 2005), investigar el efecto de un programa particular de enseñanza de composición (Tsang, 1996), examinar las diferencias entre la producción escrita de aprendientes de inglés como LE y la de estudiantes que siguen cursos de composición (Braine,1996), averiguar el efecto del cambio del tema de composición (Hamp – Lyons y Mathias, 1994), investigar las dificultades que afrontan los estudiantes de las facultades de filologías extranjeras en la producción escrita (Kern y Schultz,1992), así como para investigar la relación de los estudiantes con la exactitud y la complejidad de los textos (Henry,1996) y la habilidad de los escritores en los procesos de composición (Pennington y So, 1993) y finalmente para determinar el efecto del uso del ordenador (Herrmann, 1990; Leh, 1997; McGuire, 1997).

[30] Más información sobre la investigación en las características de los textos en LE se puede encontrar en Cumming (2001).

2.4.1.2 La exactitud lingüística.

El segundo aspecto del texto que se ha investigado es, según Polio (2001), el de la exactitud lingüística. A pesar de que durante los últimos años en la investigación y la enseñanza de la producción escrita en LE se ha venido poniendo más énfasis en los procesos de componer y la generación de ideas, Polio (1997) considera que el aspecto de la exactitud lingüística del texto es importante y que es un elemento que concierne tres áreas de investigación: la adquisición de LE, la evaluación de la producción escrita en LE y la enseñanza de la producción escrita en LE.

La investigación de Polio (1997) muestra que en los estudios de producción escrita en LE se han utilizado cuatro medidas diferentes de exactitud lingüística: las medidas holísticas (Hamp – Lyons y Henning,1991; Hedgcock y Lefkowitz, 1992; Tarone et all., 1993; Wesche, 1987), las unidades sin error (Robb et all., 1986; Casanave, 1994; Ishikawa, 1995), el número de errores sin clasificación (Fischer, 1984; Zhang, 1987; Carlisle, 1989; Kepner, 1991) y el número de errores clasificados (Bardovi – Harlig y Bofman, 1989; Chastain, 1990; Frantzen, 1995; Kobayashi y Rinnert, 1992; Kroll, 1990). En un artículo posterior, Polio (2001) añade otra manera más para estudiar la exactitud lingüística: el análisis cualitativo (Valdés, Haro y Echevarrianza, 1992; Shaw y Liu, 1998).

Diferentes estudios han investigado la exactitud lingüística de los textos con el fin de evaluar la habilidad en la producción escrita comunicativa en diferentes pruebas escritas (Hamp – Lyons y Henning, 1991), de investigar el efecto de diferentes técnicas de *feedback*[31] (Cohen y Robbins, 1976; Lalande, 1982; Semke, 1982, 1984; Robb et all., 1986; Fathman y Whalley, 1990; Kepner, 1991; Hedgcock y Lefkowitz, 1992; Sheppard, 1992; Frantzen, 1995; Ferris, 1995, 1997; Polio et al, 1998; Ashwell, 2000; Ferris y Helt, 2000; Ferris y Roberts, 2001; Chandler, 2003), el efecto de diferentes tipos de tareas (Ishikawa, 1995), el efecto de diferentes tipos de textos (Martinez – Lage, 1992), de comparar la producción escrita de alumnos asiáticos en la secundaria con la producción escrita de estudiantes asiáticos en la Universidad investigando el efecto del tiempo que llevan viviendo en Estados Unidos y la edad a la que llegan a los Estados Unidos (Tarone et all., 1993), de describir un nuevo examen lingüístico que evalúe los conocimientos de los estudiantes en inglés como LE (Wesche,1987), de averiguar cómo se desarrolla la

[31] Más información sobre el efecto de *feedback* en la producción escrita en LE se puede encontrar en Ferris (2004).

competencia escrita de los estudiantes durante tres semestres (Casanave, 1994), de desarrollar un examen que evalúe la competencia comunicativa escrita de aprendientes de francés como LE (Fischer, 1984), y de examinar el efecto de la complejidad cognitiva de las tareas (Zhang, 1987) y el efecto del uso del ordenador (Florez – Estrada, 1995; Ittzes, 1997).

Otros objetivos de la investigación en la exactitud lingüística son comparar la producción escrita de alumnos hispanohablantes de primaria que siguen dos programas diferentes, el bilingüe y el de inmersión con la producción escrita de alumnos de la primaria que son hablantes nativos del inglés (Carlisle, 1989), comparar la producción escrita de dos grupos de aprendientes de inglés como LE, que han participado en los exámenes de entrada en la universidad (Bardovi – Harlig y Bofman, 1989), examinar el efecto de la corrección de los errores (Chastain, 1990), examinar el efecto de instrucción complementaria de gramática (Frantzen, 1995; Manley y Calk, 1997), comparar las composiciones de aprendientes de inglés de nacionalidad japonesa, escritas primero en su LM para luego ser traducidas al inglés, con composiciones que se han escrito directamente en inglés (Kobayashi y Rinnert, 1992), investigar el efecto del tiempo dedicado a la producción escrita (Kroll, 1990), examinar las consideraciones de *ACTFL Proficiency* en cuanto a la producción escrita (Valdés, Haro y Echevarrianza, 1992), y examinar el desarrollo lingüístico de los mismos escritores y aprendientes de inglés como LE en dos fases diferentes (Shaw y Liu, 1998).

2.4.1.3 La complejidad sintáctica.

Según Cooper y Morain (1980), la complejidad sintáctica o la madurez sintáctica esta determinada por dos componentes, el de la complejidad gramatical, por una parte, que se mide por el número de las estructuras gramaticales que se usan y, por otra, el de la variedad en el uso de estas estructuras. Polio (2001) señala que las maneras más comunes que se han utilizado para medirla son tres: la longitud media de la estructura (Cooper y Morain, 1980; Cooper, 1981), la frecuencia de uso de una estructura (Kameen, 1979; Homburg, 1984), y el cociente de la complejidad (Bardovi-Harlig y Bofman, 1989; Bardovi-Harlig, 1992), además del análisis cualitativo (Coombs, 1986).

Los investigadores se han centrado en la complejidad sintáctica para investigar el efecto del uso de las actividades en la combinación de oraciones (Cooper, 1981), examinar

los resultados de la práctica intensiva en la combinación de oraciones (Cooper y Morain, 1980), investigar el uso de las oraciones pasivas (Kameen, 1979), encontrar las medidas más objetivas para la evaluación de la producción escrita (Homburg, 1984), comparar la complejidad sintáctica de la producción escrita de estudiantes con resultados obtenidos en los exámenes de entrada en la universidad (Bardovi-Harlig y Bofman,1989), examinar el uso de la Unidad T[32] como medio para determinar la complejidad sintáctica de la producción escrita (Bardovi-Harlig, 1992), describir el perfil sintáctico de dos escritores (Coombs, 1986), e investigar el efecto de diferentes tipos de textos (McKee, 1980; Chastain, 1990; Martinez – Lage, 1992; Koda, 1993; Chavez, 1996) y el efecto de la lectura (Caruso, 1994).

2.4.1.4 Las características léxicas. [33]

Según Polio (2001), el léxico es el componente del texto que se ha investigado menos, a pesar de que la riqueza léxica se considera un indicador de la calidad general del texto, según Engber (1995), Laufer y Nation (1995) y Agustín Llach (2005). Laufer y Nation (1995) señalan que los medios más comunes que se han utilizado para cuantificar la riqueza léxica son la originalidad léxica (Linnarud, 1986; Laufer, 1991b), la densidad léxica (Linnarud, 1986; Laufer, 1991b; Engber,1995), la sofisticación léxica (Linnarud, 1986; Harley y King, 1989; Engber, 1995; Laufer y Nation, 1995) y la variación léxica (Arnaud, 1984; Linnarud, 1986; Broeder et all., 1988; Harley y King, 1989; Frantzen, 1995; Engber, 1995; Malvern y Richards, 1997; Roldán Tapia, 2001). Otras medidas que se han usado son la variación semántica (Mendelsohn, 1981), la calidad léxica (Arnaud, 1984, 1992) y la longitud de la Unidad T y la longitud de la Unidad T sin errores (Cohen 1989).

Polio (2001) añade dos maneras más usadas por los investigadores para evaluar el lexicon del escritor, los errores léxicos (Kobayashi y Rinnert, 1992; Chastain, 1991) y la diversidad de las clases de palabras (McClure, 1991). Por su parte, Engber (1995) añade la especificidad léxica (Harley y King, 1989). Finalmente, Moreno Espinosa (2005) cita dos instrumentos que se han creado para medir la riqueza léxica de la producción escrita: el

[32] La Unidad T se ha introducido por Hunt (1965) (citado por Bardovi – Harlig y Bofman (1989)) para medir el desarrollo de las oraciones escritas y según Hunt (1965) es la unidad mínima en la que se puede dividir el discurso sin dejar fragmentos de la oración como residuos.

[33] En cuanto a los temas del vocabulario en la producción escrita se puede encontrar bibliografía en la dirección electrónica: www.cambridge.org/assets/elt/…/categorizedbibliography15.doc

LFP (*Lexical Frecuency Profile)* de Laufer y Nation (1995) y el P_Lex, un enfoque alternativo que proponen Meara y Bell (2001) y que consideran más adecuado para los textos más breves de los aprendientes de LE de nivel bajo. A parte del estudio de Meara y Bell (2001) que se basa en el P_Lex, otros estudios que lo han aplicado son el de Miralpeix y Celaya (2002), Bell (2003) y Moreno Espinosa (2005).

Los investigadores se han centrado en el lexicon de los escritores con el fin de establecer una correlación con la calidad general de la producción escrita (Engber, 1995; Roldán Tapia, 2001), y encontrar las medidas que se relacionan más con la calidad general (Laufer y Nation, 1995). Otros estudios se ocupan de comprobar si la medida P_Lex es adecuada (Moreno Espinosa, 2005), y de investigar los diversos efectos que puedan ejercer el uso del ordenador (Ittzes, 1997), la aplicación de diferentes tipos de tareas (Chastain, 1990; Kobayashi y Rinnert, 1992; Koda, 1993), el *feedback* (Hedgcock y Lefkowitz, 1992; Tsang, 1996) y la instrucción formal (Roldán Tapia, 2001) sobre el léxico. Asimismo, otras investigaciones observan el desarrollo de la calidad léxica (Laufer, 1991b), comparan la producción escrita de aprendientes de una LE en un ambiente de inmersión con la producción escrita de nativos (Harley y King, 1989), comparan la calidad de la producción escrita de los mismos escritores en LM y en LE (Pennington y So, 1993), comparan la producción escrita de aprendientes que llevan 9 años estudiando el inglés como LE con la producción escrita de nativos (Linnarud, 1986), y comparan la producción escrita de hablantes nativos de inglés con bilingües, cuya L1 es español y L2 inglés (McClure, 1991).

2.4.1.5 El contenido.

Según Polio (2003), el contenido es un aspecto textual difícil de operacionalizar. Sin embargo, las medidas que se han utilizado para evaluar la calidad del contenido de una redacción incluyen medidas objetivas, como escalas holísticas (Hedgcock y Lefkowitz, 1992; Tsang, 1996) (Polio 2001). Las escalas se han usado también para medir múltiples rasgos no especificados (Carlisle, 1989) o de múltiples rasgos relacionados con el contenido (Hamp – Lyons y Henning, 1991). Otras medidas que se han empleado son medir el número de opiniones o ideas en el texto relacionadas con los procesos cognitivos (análisis, comparación-contraste, interpretación, evaluación) (Kepner, 1991), contar el número de detalles (Friedlander, 1990), hacer una descripción cualitativa del contenido

(Valdés, Harro y Echevarrianza, 1992; Henry, 1996) y medir las unidades de ideas (Kintsch y Keenan, 1973).

Los investigadores se han centrado en el contenido de la producción escrita con el fin de correlacionarlo con las condiciones de planificación (Friedlander, 1990), de observar su evolución (Henry, 1996; Valdés, Harro y Echevarrianza, 1992), de observar el efecto de diferentes metodologías didácticas (Carlisle, 1989; Tsang, 1996) y de averiguar si se pueden medir de una manera válida los rasgos relacionados con el contenido (Hamp – Lyons y Henning, 1991).

2.4.1.6 La mecánica.

Para Polio (2001), la mecánica del texto se refiere a la ortografía, la puntuación, la capitalización y el sangrado textual. Polio (2001) afirma que pocos estudios han investigado la mecánica del texto. Todos los estudios que pretenden medir la mecánica textual usan la escala ESL Composition Profile de Jacobs et al. (1981) (Hedgcock y Lefkowitz, 1992; Pennington y So, 1993; Tsang, 1996). La mecánica no es el enfoque de ninguno de estos estudios, es uno de los componentes de la producción escrita que los estudios investigan para averiguar el efecto de diferentes métodos didácticos (Tsang, 1996), el efecto del *feedback* (Hedgcock y Lefkowitz, 1992), para comparar la calidad del producto escrito en LM y LE (Pennington y So, 1993) y el efecto de la práctica en el uso de estrategias (Aziz, 1995).

2.4.1.7 La coherencia y las características discursivas.

Polio (2001) defiende que los medios que han usado los investigadores para evaluar la coherencia y la organización general de un texto son escalas holísticas (Tarone et all., 1993; Devine et all., 1993; Tsang, 1996), descripción cualitativa (Kaplan, 1966; Henry, 1996), clasificación usando categorías específicas (Kubota, 1998), localización de la idea central (Kubota, 1998), análisis de la estructura del tema (Schneider y Connor, 1990), análisis de las características metadiscursivas (Intaraprawat y Steffensen, 1995; Mauranen, 1993; Hyland y Milton, 1997; Allison, 1995), análisis de los mecanismos cohesivos (cohesive devices)(Reid, 1992; Bartelt, 1992; Reynolds, 1995; Schleppegrell, 1996), y/o análisis de las características que se relacionan con el registro (Shaw y Liu, 1998).

Los investigadores se han centrado en la evaluación de la coherencia y las características discursivas de los textos con el fin de averiguar el efecto de diferentes metodologías didácticas (Allison, 1995; Tsang, 1996; Shaw y Liu, 1998; Madden y Myers, 1998), investigar el papel de la metacognición (Devine, Railey, Boshoff, 1993), encontrar las diferencias entre diferentes grupos de escritores (Tarone, Downing, Cohen, Gillete, Murie, Dailey, 1993; Hyland y Milton, 1997), averiguar el efecto de la práctica en el uso de estrategias (Aziz, 1995), comparar la organización de textos de escritores de diferentes culturas[34] (Kaplan, 1966; Hinds, 1983, 1984; Connor, 1984; Johns, 1984; Kobayashi, 1985; Bartelt, 1992; Reid, 1992; Reynolds, 1995; Kubota, 1998), comparar redacciones con alta y baja calificación (Schneider y Connor, 1990; Intaraprawat y Steffensen, 1995) y observar la evolución de los escritores en su capacidad de escribir un texto organizado y cohesivo (Jacobs, 1982; Tedick y Mathison, 1995; Connor, 1996; Kaldor, Herriman y Rochecouste, 1998, Grant y Ginther, 2000; Schleppegrel, 1996).

2.4.1.8 La fluidez.

Polio (2001) observa que la fluidez en una lengua se define según si la producción escrita suena nativa o no. Para poder determinar la fluidez de los aprendices, los investigadores se han basado en escalas holísticas (Tarone et all. 1993), limitándose a contar la cantidad de producción de palabras (Robb et all., 1986; Nirenberg, 1989; Henry, 1996), la cantidad de producción de Unidades T (Ishikawa, 1995), y la cantidad de producción de oraciones (Robb et all., 1986).

Los investigadores se han centrado en la fluidez de la producción escrita con el fin de examinar el efecto de diferentes tipos de *feedback* (Robb, Ross y Shorteed, 1986) y de diferentes metodologías didácticas (Uhlir, 1995), de observar el desarrollo de la competencia en la escritura de aprendientes de LE (Henry, 1996), de comparar la actuación de los escritores en diferentes tareas de escritura (Zhang, 1987), de comparar la actuación de los escritores de redacciones con alta y baja calificación (Intaraprawat y Steffensen, 1995) y de investigar el efecto del uso del ordenador (Nirenberg, 1989).

[34] Según Cassany (2005), analizar las características discursivas de textos de escritores de diferentes lenguas es uno de los principales objetivos de la Retórica Contrastiva. Cassany (2005) menciona varios trabajos que citan estudios que comparan las características discursivas de textos de escritores de diferentes lenguas: Grabe y Kaplan (1996), Martínez Vázquez (2001), Trujillo Sáez (2003), Connor (1996).

2.4.1.9 La revisión.

Investigar la revisión analizando el texto escrito significa centrarse en los cambios que realizan los escritores en sus escritos sin tomar en cuenta el proceso que siguen los escritores ni los motivos que han generado este proceso Polio (2001),. Las maneras que han utilizado los investigadores para clasificar los cambios que realizan los escritores al revisar su escrito son de escala ordinal (Ferris, 1997), clasificación binaria (Mendonca y Johnson, 1994), codificación múltiple de cada cambio (Hall, 1990), codificación jerárquica de cada cambio (Connor y Asenavage, 1994; Phinney y Khouri, 1993).

Los investigadores han clasificado los cambios en el texto que realizan los escritores al revisar su escrito con el fin de averiguar el efecto de los comentarios de los compañeros (Nelson y Murphy, 1992; Connor y Asanavege, 1994; Mendonca y Johnson, 1994; Villamil y Guerrero, 1996; Paulus, 1999; González Quintero y Roux Rodríguez, 2005) y de los profesores[35] (Chapin y Terdal, 1990; Ferris, 1997; Conrad y Goldstein, 1999; Goldstein, 2004), comparar la revisión en LM y LE (Hall, 1990) y comprobar el efecto del ordenador y de la competencia en la escritura (Phinney y Khouri, 1993).

2.4.2 Investigación centrada en el escritor.

Tras la investigación aquí presentada que atañe el producto, es muy importante presentar investigaciones que se han centrado en lo que hacen los escritores al componer un texto escrito en LE. Puede ser que algunos de los estudios que se exponen, a continuación, examinen también otras dimensiones de la escritura, sin embargo, cada uno de estos estudios se dedica en parte a investigar los procesos de escribir.

La exposición de la investigación basada en el proceso de escribir en LE que ha de presentarse más adelante contiene información sobre las técnicas empleadas por los investigadores para recoger datos y los diferentes objetivos de esta investigación. Asimismo, se hace referencia a algunos estudios de cada categoría encontrados tras la revisión de la bibliografía. Con el fin de presentar los estudios de este enfoque de una manera organizada, vamos a usar la clasificación de Krapels (1990) y de Polio (2003), quienes dividen los estudios centrados en el proceso en dos grupos: los estudios que

[35] Para más información sobre el efecto de los comentarios de los profesores en la producción escritra en LE ver Goldstein (2001).

examinan el proceso en su totalidad y los estudios que se centran en un aspecto específico del proceso.[36]

Según Hyland (2002), el diferente enfoque de esta investigación requiere la aplicación de diferente metodología y la adaptación de una perspectiva investigadora diferente. De esta manera, como en este enfoque se analizan y se describen procesos mentales, las técnicas que se han usado para recoger datos, según Krapels (1990) y Polio (2003), son las observaciones directas (Zamel, 1983; Pennington y So, 1993; Polio y Glew, 1996), los protocolos grabados basados en la composición en voz alta (Raimes, 1985a, b, 1987; Gaskill,1986; Whalen y Menard, 1995; Roca de Larios et al., 1999), la memoria estimulada (Bosher, 1998), las entrevistas (Zamel, 1982, 1983; Polio y Glew, 1996; Porte, 1997) y los cuestionarios (Hall, 1987).

Sin embargo, según Cumming (2001) tales técnicas introspectivas de recogida de datos, a pesar de haber sido usadas de una manera extensiva en la investigación en los procesos de escribir en LM, presentan algunas limitaciones. En concreto, según Cumming (2001) y Smagorinsky (1994), citado por Cumming (2001), puede ser que la reacción de los participantes sea condicionada por los objetivos de los investigadores. Por otro lado, la reacción de los participantes puede restringirse por su capacidad de expresar sus pensamientos; además, la reacción de los participantes no puede considerarse natural, dada la intervención del investigador en el contexto de la composición escrita.

2.4.2.1 Estudios que examinan el proceso en su totalidad.

Krapels (1990) sostiene que los estudios que examinan el proceso en su totalidad constituyen los primeros esfuerzos de los investigadores de describir el proceso de componer, mientras que los trabajos que se centran en algún aspecto concreto de tal proceso aparecen en una segunda fase de la investigación.

Los investigadores que examinan el proceso general de la composición en LE aspiran a comparar el proceso que siguen grupos diferentes de escritores (Bosher, 1998), describir el proceso para encontrar los elementos que dificultan la escritura en LE (Chelala, 1981; Lay, 1982), averiguar el efecto de la competencia lingüística en LE en la producción escrita y compararlo con el efecto de la competencia en la producción escrita (Jones, 1982;

[36] Más información sobre la investigación en el proceso de escribir en LE se puede encontrar en Cumming (2001) y en Silva, Brice, Kapper, Matsuda y Reichelt (2001).

Jacobs, 1982; Zamel, 1982; Hildenbrand, 1985; Cumming, 1989; Chenoweth y Hayes, 2001; Cabaleiro González, 2003), comparar el proceso de componer en LM y LE (Edelsky, 1982; Jacobs, 1982; Zamel, 1983, 1985, 1987; Raimes, 1985a; Martin-Betancourt, 1986; Skibniewski y Skibniewska, 1986; Arndt, 1987; Jones y Tetroe, 1987; Fagan y Hayden, 1988; Cumming, Rebuffot y Ledwell, 1989; Uzawa y Cumming, 1989; Hall, 1990; Pennington y So, 1993; Berman, 1994; Whalen y Menard, 1995; Uzawa, 1996; Akyel y Kamisli, 1997; Albrechtsen, 1997; Qi, 1998; Roca de Larios et al., 1999; Vedder, 1999), investigar la variedad de los aprendientes de LE (Zamel, 1985), investigar el efecto del uso de la técnica de componer en voz alta en la producción escrita (Pfingstag, 1984), averiguar el efecto del monitor (Jones, 1985), el efecto de la enseñanza de la producción escrita basada en el proceso (Diaz, 1985, 1986; Rorschach, 1986; Urzua, 1987)[37].

2.4.2.2 Estudios que examinan aspectos específicos del proceso.

Los estudios que se centran en algún aspecto específico del proceso de componer en LE son principalmente los trabajos que describen y analizan los subprocesos por los que se forma el proceso general de la composición en LE. En esta categoría de estudios, Polio (2003) incluye también los estudios sobre los cambios textuales tras la revisión, la fluidez del texto, el *feedback* y los comentarios de los compañeros, que ya hemos presentado en la investigación centrada en el texto.

De esta manera, se ha realizado investigación en el proceso de la preescritura. En concreto, se ha realizado investigación en la generación de ideas (Cumming, 1987; Friedlander, 1990; Scott, 1996; Stapa y Majid, 2009), en la planificación (Campbell, 1990; Kroll, 1990; Friedlander, 1990; Whalen y Menard, 1995; Roca De Larios, Marin y Murphy, 2001; Ellis y Yuan, 2004) y en el efecto de las diferentes condiciones de la prescritura (Shi, 1998; Lally, 2000).

Además, según Krapels (1990), Cumming (2001) y Polio (2003) se han realizado estudios centrados en el proceso de la revisión (Zamel, 1983; Gaskill, 1986; Hall, 1987; Urzua, 1987; Hall, 1990; Porte, 1997; Roca de Larios et al., 1999) y/o en editar (Walters y Wolf, 1996; Polio, Fleck y Leder, 1998). Otros estudios investigan el efecto del feedback escrito en el proceso de la revisión de escritores en LE (Hedgcock y Lefkowitz, 1994).

[37] En Krapels (1990), Cumming (2001) y en Polio (2003) se encuentra más información sobre estos estudios

2.4.3 Investigación centrada en el contenido.

Tras la exposición de la investigación basada en el escritor, presentamos la investigación en la escritura en LE que se centra en el contenido. Según Raimes (1991), este tipo de investigación ha venido concentrándose en el estudio de la escritura de los estudiantes en áreas concretas de contenido (Selzer, 1983; Jenkins y Hinds, 1987). Por otro lado, se ha realizado investigación sobre la manera en la que se aplica el modelo de enseñanza de LE, que incluye la escritura, basado en el contenido en los diferentes contextos educativos.

Este tipo de investigación se ha concentrado en la enseñanza de LE basada en el contenido con el objetivo de evaluar la integración del contenido en una clase de enseñanza de LE (Snow, 1987; Crandall, 1987; Snow, Met y Genesee, 1989; Blanton, 1992; Davison y Williams, 2001; Mohan, 2001; Dueñas, 2004; Creese, 2005; Schleppegrell y de Oliveira, 2006), y de describir cursos que combinan la enseñanza de la LE con el contenido (Crandall, 1987; Brinton, Snow y Wesche, 1989; Crandall y Tucker, 1990; Yamane y Ryan, 2000; Crawford, 2001).

Además, según Grabe y Stoller (1997) y Dueñas (2004), los contextos educativos a los que se puede aplicar la enseñanza de la lengua y de la escritura basada en el contenido son varios. De esta manera, se ha realizado investigación en la educación primaria (Crandall, 1987; Enright y McCloskey, 1988; Faltis, 1993; Peregoy y Boyle, 1993; Chamot y O'Maley, 1994), en la educación secundaria (Mohan, 1986; Chamot y O'Maley, 1987, 1994; Tang, 1992; Goldstein y Liu, 1994; Peitzman y Gadda, 1994; Short, 1994; Duff, 1996) y en la educación postsecundaria y universitaria (Widdowson, 1983; Mohan, 1986; Hutchinson y Waters, 1987; Hauptman, Wesche y Ready, 1988; Snow y Brinton, 1988; Brinton, Snow y Wesche, 1989; Johns y Dudley-Evans, 1991; Snow, 1991, 1993; Tang, 1992; Grandin, 1993; Krueger y Ryan, 1993; Musumeci, 1993; Palmer, 1993; Wesche, 1993; Straight, 1994; Stoller y Grabe, 1997; Iancu, 1997).

En concreto, en la educación postsecundaria los programas que tienen como objetivo el desarrollo de la competencia en la escritura en combinación con el desarrollo del conocimiento en el contenido pertenecen a diferentes áreas académicas. De esta manera, según Dueñas (2004), se describen y se analizan cursos de literatura (Holten, 1997), de historia (Strole, 1997), de historia del arte (Raphan y Moser, 1994), de cine (Chapple y Curtis, 2000), de matemáticas (Cantoni-Harvey, 1987), de periodismo (Vines, 1997), de

sociología (Gaffield-Vile, 1996), de cultura (Ballman, 1997), de cuestiones nacionales (Ryding y Strowasser, 1997; Klee y Teddick, 1997; Stryker, 1997; Klahn, 1997) a través de los cuales se enseña también la lengua y la escritura en la LE.

2.4.4 Investigación centrada en el lector.

Según Ferris y Hedgcock (2005), el enfoque en el lector presenta muchos elementos comunes con el enfoque en el contenido, dado que los dos contemplan la dimensión social de la escritura en LE. El enfoque en el lector considera que la escritura es un acto que se dirige a una audiencia, a un lector que es miembro de una comunidad discursiva, que tiene algunas expectaciones y algunas demandas concretas. Estas expectaciones se determinan por el tipo de la audiencia. El medio que tienen los escritores para satisfacer estas expectaciones son las diferentes formas lingüísticas y discursivas.

Como este enfoque surge en el contexto académico y se centra en la enseñanza del inglés como LE, al principio se denomina "Inglés para fines académicos". A continuación, se aplica en todos los contextos y se denomina "Inglés para fines específicos". Los principios y la metodología didáctica de estos dos enfoques se pueden aplicar en la enseñanza de todas las LE. De esta manera, en la investigación centrada en el lector, vamos a incluir la investigación que se ha realizado en estas dos áreas científicas.

En cuanto al "Inglés para fines académicos", la investigación que ha adoptado esta perspectiva ha examinado las expectaciones y las reacciones de miembros de facultades (Johns, 1981; Bridgeman y Carlson, 1983; Santos, 1988; Canseco y Byrd, 1989; Casanave y Hubbard, 1992), las expectaciones de lectores académicos en cuanto a los géneros textuales (Swales, 1990), las competencias básicas de la escritura que se pueden transferir en las diferentes disciplinas (Johns, 1988), las percepciones de los estudiantes sobre las habilidades que se consideran necesarias para escribir de una manera adecuada un texto académico (Leki y Carson, 1994), y el diseño de cursos de este tipo (Robinson, 1991a; 1991b; McDonough y Shaw, 1993; Coxhead y Nation, 2001; Ferris, 2001; Hirvela, 2001).[38]

Por otro lado, en la investigación en el "Inglés para fines específicos" se han examinado el diseño del currículo (Bosher y Smalkoski, 2002), la descripción de cursos

[38] Más información sobre la investigación en "Inglés para fines académicos" en Waters (1996), en Jordan (1997) y en Flowerdew y Peacock (2001), en la revista especializada Journal of English for Academic Purposes y en la dirección electrónica: http://www. uefap.com/bgnd/bgnd.htm

(Salager-Meyer, 2002), la descripción y la explicación de los elementos lingüísticos que se requieren para comunicar en un contexto concreto (Beaugrande, 2000; Frank, 2000; Northcott, 2001; Jackson, 2002) y las diferencias entre "Inglés para fines específicos" e "Inglés para fines académicos" (Johns y Dudley-Evans, 1991), el desarrollo de la conciencia cultural en un curso de este tipo (Lario de Oñate, 2007), la enseñanza de vocabulario especializado (Bocanegra Valle, 2007; Botella Rodríguez, 2007; Perea Barberá, 2007), y la enseñanza de un curso de este tipo por Internet y los medios tecnológicos (Bocanegra Valle, Lario de Oñate, y López Torres, 2007).[39]

2.4.5 Investigación centrada en el género textual.

La siguiente dimensión del acto de escribir en LE sobre la cual se ha realizado investigación es el género textual. El género textual es un elemento que se puede incluir en la dimensión social del acto de escribir, junto con el contenido y el lector. Nuestra revisión de la bibliografía nos ha mostrado que estos tres últimos enfoques no se distinguen claramente, dado que han adoptado la misma perspectiva y todavía siguen desarrollándose. Por ello, no puede uno extrañarse de que Johns (2003) afirme que los géneros textuales se identifican con las comunidades discursivas.

Además, es importante señalar que la investigación en el género textual es una orientación de la investigación en la escritura en LE centrada en el producto escrito. Sin embargo, como sostiene Casanave (2004), no se limita al análisis de los aspectos formales del texto, sino que analiza y describe el producto escrito tomando en cuenta el contexto social. A pesar de que pone su atención en el texto, esta orientación centrada en el género se distingue de la orientación basada en el texto, dado que no analiza las características formales de textos aislados, sino que trata los textos como muestras de un género textual con características concretas y objetivos comunicativos específicos.

Según Casanave (2004), los estudios en el género textual presentan dos tipos de investigación: investigación con enfoque textual o lingüístico, que trata de identificar las características de los diferentes géneros e investigación con enfoque contextual o social, que es más etnográfica y pretende describir los participantes y las situaciones. Johns (2003) añade un enfoque más en los estudios en los géneros: el enfoque en el proceso. De esta

[39] Más información sobre la investigación en Inglés para fines específicos en Master (2005) y en la revista especializada English for Specific Purposes: An Internacional Journal of ESP.

manera, basándonos en estos tres enfoques de los estudios en el género textual, vamos a presentar la investigación realizada centrándonos en sus objetivos y las preguntas de investigación que pretenden contestar.

2.4.5.1 El enfoque textual.

Según Casanave (2004), la investigación en el género textual con enfoque textual pretende identificar las características textuales de los diferentes géneros. Como sostiene Johns (2003), este tipo de análisis permite a los investigadores sacar conclusiones sobre las funciones lingüísticas, las convenciones y los valores de una comunidad o de una cultura.

Este tipo de investigación aplicada a los estudios en la composición en LE y bajo la influencia de la Retórica Contrastiva ha tenido como resultado muchos estudios que comparan las características textuales de los diferentes géneros entre las diferentes lenguas y culturas. De esta manera, según Connor (1996), se han comparado composiciones de estudiantes de diferentes culturas (Söter, 1988; Bickner y Peyasantiwong, 1988; Connor y Lauer, 1988; Folman y Connor, 1997; Crismore, Markkanen y Steffensen, 1993), artículos de investigación de la escritura académica (Lopez, 1982; Najjar, 1990; Taylor y Chen, 1991; Moreno, 1997, 2004), propuestas de escritura académica (Myers, 1985, 1990; Johns, 1993), escritura comercial (Jenkins y Hinds, 1987; Connor, 1988; Maier, 1992; Yli – Jokipii, 1996), editoriales (Dantas – Whitney y Grabe, 1989; Tirkonnen – Condit y Liefländer – Koistinen, 1989), currículum vitae (Connor, Davis y De Rycker, 1995) y discurso político (Bolivar, 1992).

Además, según Johns (2003), se ha realizado investigación en los géneros textuales que tiene como objetivo averiguar si hay géneros textuales que constituyen una característica cultural de una comunidad (Feez, 2002), encontrar los elementos aquellos que confieren a un género específico su integridad (Bhatia, 1999), sacar conclusiones sobre la cultura de una comunidad por la organización de sus géneros principales (Martin, 1984; Swales, 1990, 1998), averiguar el uso del metadiscurso en los géneros académicos en diferentes culturas (Mauranen, 1993; Hyland, 1999); encontrar los elementos lingüísticos que revelan las relaciones sociales entre los escritores y los lectores (Hyland, 1998); localizar las características textuales que indican el contexto retórico o los valores de una disciplina o una profesión (Samraj, 2002); averiguar la influencia de textos de diferentes contextos (Samraj, 2002); comprobar la influencia de un género a la enseñanza y la

valoración en el colegio (Coe, 1987) y entender la manera de la que interactúan los géneros (Flowerdew, 2002).

2.4.5.2 El enfoque en el proceso.

Según Johns (2003), la investigación que se encarga de aclarar de qué manera se procesan los géneros textuales no se refiere a un proceso. Los procesos están determinados por muchos factores sociales, como las demandas del contexto y las relaciones sociales entre los escritores y los lectores. Además, por los escritores y las restricciones impuestas por el género textual, sus objetivos y la situación retórica afecta al proceso de composición.

Así, según Johns (2003), se ha realizado investigación que se ha centrado en el proceso tomando en cuenta también los factores sociales con el objetivo de comparar los procesos que siguen escritores de diferentes LM (Bosher, 1998; Chenoweth y Hayes, 2001; Silva et al., 2003), averiguar los aspectos más importantes de una situación retórica que se dirige a una comunidada concreta (Wright, 1999); examinar el efecto del tiempo en los procesos (Horrowitz, 1986); averiguar el efecto de la cultura y las experiencias del escritor en su actuación en la producción escrita (Leki, 1995; Connor, 2003), examinar el efecto de la cultura materna (Malcolm, 1999); comprobar si los procesos de escritura de los estudiantes alteran las clases de diferentes disciplinas (Leki y Carson, 1994); averiguar la manera de la que los estudiantes usan las teorías relativas al texto y los procesos (Johns, 2002) y comparar la planificación de los principiantes con la de los avanzados en la consideración de los elementos sociales (Coe, 1994).

2.4.5.3 El enfoque contextual.

Según Casanave (2004), la investigación que se centra en el contexto describe situaciones, es más etnográfica y relega a un segundo plano al análisis de las características lingüísticas específicas de los géneros textuales (Freedman, Adam y Smart, 1994; Freedman y Medway, 1994; Casanave, 2002). Johns (2003), por otro lado, menciona otro objetivo de la investigación con enfoque contextual. Según él, este tipo de investigación examina la manera en que los elementos contextuales influyen a los géneros. De tal manera, se ha examinado la influencia de los acontecimientos históricos en el cambio de los géneros (Bazerman, 1998, 1999), los factores que pueden causar conflicto entre los

géneros y la influencia de los conflictos en los textos (Schryer, 1994; Bhatia, 1999), la manera de la que se revisan las tareas de escritura en la clase (Prior, 1994); la manera de la que se formulan nuestras percepciones sobre los géneros por los usos lingüísticos (Lemke, 1995); los factores situacionales que motivan a los escritores a mejorar su producción escrita (Rodby, 1999) y la influencia de la literalidad de la LM en la escritura profesional y académica (Barton y Hamilton, 1998).

Capítulo 3: La tarea como factor condicionante de la producción lingüística (oral y escrita) en LE.

El concepto de la tarea es uno de los más fundamentales y los más frecuentemente usados dentro del ámbito de la adquisición de LE, como se afirma por Tavakoli y Foster (2008). Dicho interés en la tarea, según Skehan (2003), tiene sus raíces en la nueva perspectiva que ha aparecido en la enseñanza de LE durante la década de los setenta, que enfatiza en la necesidad de los aprendientes de LE de enfocar en el significado y comunicarse.

Dentro del enfoque comunicativo de la enseñanaza de LE, según Brumfit y Johnson (1979) (citado por Zanón, 1995), aparece como una opción la enseñanza de LE mediante las tareas. Según Skehan (2003), durante la década de los ochenta, la tarea sustituye la actividad comunicativa como unidad de análisis en los currículos lingüísticos. De esta manera, según Zanón (1995), durante la década de los noventa, el método de enseñanza de LE mediante tareas se difunde y se está consolidando como la nueva forma de enseñar LE.

Los estudiosos que han estudiado el aprendizaje, la instrucción y la examinación de LE basada en tareas son muchos (Prabhu, 1983, 1987; Breen, 1987; Nunan, 1989; Candlin, 1990; Estaire y Zanón, 1990; Long, 1990; Long y Crookes, 1992; Crookes y Gass, 1993, Skehan, 1996, 1998; Bygate, Skehan y Swain, 2001; Ellis, 2003; Nunan, 2004).

Dichos investigadores han realizado varios intentos de determinar las características de las tareas que permiten evaluar su dificultad. Dichos intentos tienen doble objetivo: la secuenciación de las tareas en la que se pueden basar para diseñar el currículo de un programa de enseñanza de LE basado en estas últimas y la observación del efecto de las características de las tareas en la producción lingüística en LE. Esta segunda cuestión es el tema del siguiente apartado.

3.1 El efecto de las características de las tareas en la producción lingüística en LE.

En concreto, en este apartado van a exponerse las opiniones de diferentes estudiosos en cuanto a la influencia que ejercen las características de las tareas en la actuación y la producción lingüística de los aprendientes de LE. Asimismo, se van a presentar los dos

modelos más reconocidos que tratan de describir y explicar dicha relación entre la producción lingüística en LE y las características de la tarea. Se trata del Modelo de la Capacidad Limitada de Atención, que se describe en los trabajos de Skehan (1998, 2001, 2003) y de Skehan y Foster (1999, 2001) y la Hipótesis de Cognición, explicada en los trabajos de Robinson (2001a, 2001b, 2003, 2005, 2007).

3.1.1 La variabilidad de la IL según la tarea.

Según Agustín Llach, Espinosa y Fontecha (2005), el que la producción lingüística de los estudiantes de LE varíe según la tarea que tienen que realizar es un tema reconocido en el campo de la adquisición de LE. Muchos son los estudiosos que afirman este hecho.

Tarone (1983) se refiere al fenómeno de la variabilidad de la Interlengua (IL) de los estudiantes de LE. Tarone (1983) muestra que la producción lingüística varía en función de las tareas que realizan los que aprenden una LE. En concreto, sostiene que la producción lingüística en LE viene determinada por el contexto lingüístico y la técnica que se usa para recoger los datos lingüísticos, es decir las tareas de diferentes tipos que se emplean para obtener datos de la IL de los aprendientes de LE. Asimismo, Tarone (1983) señala que dicha variabilidad se detecta en todos los componentes lingüísticos y cita a estudios que lo comprueban empíricamente: en la sintaxis (Lococo, 1976; Schmid, 1980), en la morfología (Larsen – Freeman, 1975; Krashen, 1981; Fairbanks, 1982) y en la fonología (Dickerson y Dickerson, 1977).

Larsen – Freeman y Long (1991), a su vez, en su trabajo sobre la metodología de la investigación, refiriéndose a los diferentes procedimientos que puede seguir un investigador para recoger datos, señalan que es importante tener en cuenta que la actuación de los aprendientes de LE varía de una tarea a otra. Larsen – Freeman (1975) (citado por Larsen – Freeman y Long, 1991) han comprobado empíricamente esta idea.

Carrell y Connor (1991) comparten la misma oipinón. Éstos, refiriéndose a la producción escrita de los aprendices de LE, sostienen que los diferentes modos de discurso requieren diferentes destrezas y estrategias, por eso la actuación de los estudiantes puede cambiar en las diferentes tareas de escribir. De esta manera, hay que ser cuidadoso en la evaluación de la competencia escrita de los estudiantes en diferentes tareas.

Tras lo expuesto anteriormente, se puede confirmar que la actuación de los aprendices de LE y la calidad de su producción lingüística en todos los componentes

lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis) se ve afectada por las características de la tarea que tienen que realizar.

3.1.2 El Modelo de la Capacidad Limitada de Atención.

El primer modelo de los dos modelos más influyentes en cuanto a la complejidad de la tarea es el Modelo de la Capacidad Limitada de Atención propuesto por Skehan (1998) y Skehan y Foster (1999, 2001). Dicho modelo pretende explicar la manera en la que los recursos de atención (*attentional resources*) de los aprendientes de LE afectan su producción lingüística y su actuación en las tareas. A continuación, se refiere a otros factores que pueden afectar la actuación en las tareas, como las características de la tarea y las condiciones bajo las cuales ésta se realiza.

3.1.3 Los recursos de atención y su efecto en la actuación lingüística de los aprendientes de LE.

La investigación de Skehan (1998) y Skehan y Foster (1999, 2001) se centra en la tarea desde una perspectiva influenciada por las teorías del procesamiento de la información en el aprendizaje de LE. En concreto, Skehan y Foster (1999, 2001) se basan en el trabajo de Van Patten (1990) para proponer un modelo propio que pretende describir la relación entre las demandas de atención de las tareas y la actuación lingüística de los aprendices de LE.

Van Patten (1985, 1989, 1990) sostiene que la capacidad cognitiva de procesar conscientemente la información es limitada y que el procesamiento consciente de la información se realiza de manera sucesiva. De tal modo, los aprendientes de LE de los niveles iniciales e intermedios no pueden centrarse conscientemente en la forma del *input* y tampoco pueden procesar simultáneamente el significado y la forma. Esto puede ocurrir sólo cuando se automatiza la habilidad de la comprensión. Sin embargo, señala que los elementos lingüísticos dotados de información significativa, como los elementos léxicos, se pueden procesar a todos los niveles.

Bajo la influencia de esta teoría, Skehan y Foster (1999, 2001) proponen el Modelo de la Capacidad Limitada de Atención, según el cual los aprendientes de LE no pueden atender de igual manera a todos los aspectos de su actuación y su producción lingüística.

La Capacidad Limitada de Atención les impide prestar atención a todos los aspectos de la actuación simultáneamente. Por consiguiente, la selección del aspecto al cual deciden dar prioridad determina la actuación de los aprendices de LE.

En cuanto a la actuación lingüística en las tareas, Skehan (1996, 1998, 2001) afirma que las tareas son actividades en las que se da prioridad al significado. El énfasis se pone en la importancia de cumplir el objetivo comunicativo, relegándose a un segundo plano el desarrollo lingüístico en LE. El foco en el significado al realizar las tareas y la Capacidad Limitada de Atención de los aprendientes de LE en su actuación hacen que éstos presten más atención al contenido de la tarea y la complejidad lingüística de su *output* disminuya.

En resumen, la afirmación básica del Modelo de la Capacidad Limitada de Atención es que si aumenta la complejidad cognitiva de la tarea, el punto de atención se desplaza del significado a la forma de la producción lingüística.

3.1.4 Los recursos de atención y su influencia en los aspectos de la actuación.

Según Skehan y Foster (1999, 2001), se distinguen tres dimensiones de la actuación vinculadas a los recursos de atención: la fluidez, la exactitud y la complejidad. Skehan y Foster (2001), teniendo en cuenta la distinción de Van Patten (1985, 1989, 1990) entre el foco en el significado y el foco en la forma, relacionan la fluidez con el foco en el significado mientras que vinculan la exactitud junto a la complejidad al foco en la forma.

Al centrar la atención en la fluidez y, por extensión, en el significado se pone énfasis en la realización de la tarea y en el cumplimiento del objetivo comunicativo. De esta manera, se emplean todas las estrategias comunicativas que pueden contribuir a la realización de un tipo de comunicación semejante a la de la vida real.

Por otro lado, poner atención en la forma requiere un análisis más complicado dado que debe prestarse atención tanto a la exactitud como a la complejidad lingüística. La atención a la exactitud lingüística representa una postura más conservadora por parte del aprendiente dado que éste evita el riesgo de usar estructuras complejas para no cometer errores y tiende a emplear las formas de su IL más estables. La atención a la complejidad, por otro lado, muestra una postura que se caracteriza por la disposición del aprendiente a arriesgarse, explorar alternativas y usar una lengua más complicada. Dicha postura es la que puede tener como consecuencia la reestructuración y el desarrollo de la IL del aprendiente de LE.

3.1.5 La Hipótesis de Cognición.

Robinson (2001a) propone un diferente modelo de explicación de la relación entre las características de la tarea y la producción lingüística del estudiante de LE. Con el objetivo de formar una base teórica para la secuenciación de las tareas de la adquisición de LE y para el estudio de los efectos de las características de las tareas en la producción lingüística de los aprendices de LE, el investigador formula la Hipótesis de Cognición, según la cual se puede predecir la actuación de los estudiantes según las características cognitivas de la tarea. A continuación establece los criterios que permiten la manipulación de las demandas cognitivas de las tareas.

Robinson (2001a, 2003) sostiene que en las tareas con más demandas cognitivas, es decir, demandas de atención, memoria y razonamiento se emplean más recursos cognitivos. Este hecho afecta tanto a la producción lingüística, al *output* de los aprendices de LE como también a la manera en que éstos utilizan el *input*. Cuando aumentan las demandas cognitivas de una tarea el aprendiente se ve obligado a modificar su *output* con el fin de llegar a cumplir dichas demandas. Por otra parte, cuando las demandas de la tarea aumentan, trata de basarse en los conocimientos de los que dispone para superar las dificultades que se le plantean, tendiendo así a incorporar más formas del *input*.

Robinson (2001a, 2003) fundamenta su propuesta en estudios empíricos realizados en diferentes áreas científicas, como la lingüística funcional/cognitiva (Givon, 1985, 1995), la psicología de desarrollo en LM (Cromer, 1991) y la adquisición de LE (Schmidt, 1983; Tarone, 1985; Tarone y Parrish, 1988; Hulstijn, 1989; Long, 1989; Swain, 1985, 1995; Loschky y Bley – Vroman, 1993).

De esta manera, Robinson (2001a, 2001b, 2003) formula la Hipótesis de Cognición según la cual se puede predecir que a medida que aumentan las demandas cognitivas de las tareas, la producción lingüística de los estudiantes de LE tiende a ser más exacta y más compleja con el objetivo de cumplir las mayores demandas funcionales y comunicativas. Asimismo, en las tareas con mayores demandas cognitivas los estudiantes prestan más atención al *input* con el objetivo de incorporarlo a su producción escrita. Y, finalmente, en las tareas más complejas desde el punto de vista cognitivo se espera mayor automaticidad y eficiencia en la organización de los componentes de la tarea.

3.1.6 Investigación del efecto de las características cognitivas de la tarea en la producción lingüística en LE.

Según Kuiken y Vedder (2008), el tema de la influencia que ejercen las dimensiones cognitivas de la complejidad de la tarea en la producción lingüística en LE es de suma importancia en el ámbito del aprendizaje de LE basado en tareas. Dicho interés en este tema se puede explicar si tenemos en cuenta la opinión de Robinson (2001b), según la cual las características cognitivas de las tareas son las más adecuadas para evaluar su dificultad.

La investigación realizada en este tema ha sido posible gracias a los diferentes intentos de los investigadores, anteriormente citados, de determinar las características de las tareas con vistas a poder manipularlas y estudiarlas de manera empírica. Asimismo, dicha investigación en muchos casos se ha visto influida por las afirmaciones de los dos modelos descritos. Muchos son los estudios que ponen a prueba las predicciones del Modelo de la Capacidad Limitada de Atención y de la Hipótesis de Cognición.

En este apartado pretendemos exponer algunos de los estudios realizados que tienen como objetivo observar la manera en que la carga cognitiva de la tarea afecta a los diferentes aspectos de la producción lingüística en LE. Nuestra manera de presentar los estudios se basa en la característica cognitiva de la tarea que se manipula.

3.1.6.1 El efecto de la dimensión +/- aquí y ahora en la producción lingüística en LE.

Robinson (1995) investiga los efectos de la dimensión *aquí y ahora* versus la dimensión *allí y entonces* en el discurso oral narrativo. Los participantes del estudio de Robinson (1995) son aprendientes de inglés como LE y tienen diferentes LM (tagalog, japonés, mandarín, koreano) y tienen que contar dos historias. En el primer caso, se les dan dibujos que tienen que describir en el presente y en el segundo, se les muestran algunos dibujos, que deberán describir de memoria en el tiempo pasado.

Como la dimensión de *allí y entonces* se considera más complicada cognitivamente, la predicción de Robinson (1995) según la Hipótesis de Cognición es que la narración oral en el pasado presentará más exactitud lingüística que la narración oral en el presesnte. Efectivamente, los resultados del estudio muestran más exactitud lingüística en la narración en el pasado pero menos fuidez. En cuanto a la complejidad sintáctica no se han encontrado resultados significantivos.

Rahimpour (1995, 1997, 2007), a su vez, se centra en la investigación de la misma dimensión. Los participantes del estudio de Rahimpour (2007) son veinte estudiantes del Departamento Inglés de la Universidad de Tabriz, quienes tienen que contar dos historias de dibujos. En la dimensión *aquí y ahora* pueden mirar los dibujos y contar la historia en el presente, mientras que en la dimensión *allí y entonces* tienen que contar la historia de memoria en el pasado. Los resultados de su análisis han mostrado que la producción lingüística en la tarea más compleja ha sido más exacta, menos compleja y menos fluida.

Un estudio parecido realizado por Robinson, Ting y Urwin (1996) tiene como participantes a doce aprendientes de inglés como LE de nivel intermedio que habrán de comentar una serie de dibujos de dos maneras diferentes. En el primer caso, se les pide que hagan la narración en el presente y en el segundo caso tienen que narrar la historia de los dibujos, los cuales les han sido retirados, en el pasado. Los resultados de su estudio han confirrmado que la producción lingüística en la tarea más compleja desde el punto de vista cognitivo ha sido más exacta, pero no se han encontrado diferencias significativas ni en la complejidad sintáctica ni en la fluidez.

Por último, Iwashita, McNamara y Elder (2001) investigan el efecto de diferentes dimensiones cognitivas en la producción oral de aprendientes de inglés como LE. Una de las dimensiones que investigan es la *aquí y ahora*. En la dimensión de *aquí y ahora* sus participantes tienen que contar la historia que ven en los dibujos en el presente, mientras que en la dimensión de *aquí y entonces* tienen que contar la historia de memoria en el pasado. Los resultados de su análisis confirman los resultados de Robinson (1995), según los cuales la exactitud de la producción lingüística en LE aumenta en la tarea con la mayor carga cognitiva.

De todos los estudios expuestos podemos concluir que la manipulación de la dimensión de *aquí y ahora* conlleva diferencias significativas en la producción lingüística en LE. Asimismo, se verifica la Hipótesis de Cognición de Robinson (2005), dado que en las tareas con mayores demandas cognitivas, es decir en las tareas referidas al pasado, se nota un incremento de la exactitud lingüística.

3.1.6.2 El efecto de la dimensión de las demandas de razonamiento en la producción lingüística en LE.

Robinson (2005) hace referencia a la investigación de la influencia de la dimensión de las demandas de razonamiento de la tarea. En concreto, se refiere a dos estudios (Robinson, 2000 y Niwa, 2000), que manipulan las demandas de razonamiento de dos tareas para averiguar el efecto de tal manipulación en la producción oral de sus participantes. Los dos estudios utilizan el mismo material: dibujos de la versión revisada de la prueba de ordenar dibujos de *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS – R). Dichos dibujos representan personajes que realizan acciones y se presentan de una forma aleatoria. Los participantes tienen que decidir su secuencia cronológica con el objetivo de formar una historia coherente. La manipulación de las demandas de razonamiento de las tareas se ha conseguido por el aumento de la complejidad de las secuencias de los dibujos. En las tareas con las mayores demandas los participantes tienen que explicar las motivaciones y las intenciones de los personajes.

Aunque los dos estudios utilizan el mismo material e investigan la misma dimensión cognitiva pretenden averiguar los efectos de su manipulación en diferentes dimensiones de la actuación de sus participantes. Robinson (2000) aspira a encontrar la cantidad de interacción producida entre los interlocutores y el grado de incorporación del *input*. Los resultados de su investigación indican que en las tareas con mayor carga cognitiva se nota más interacción y más negociación del significado entre los interlocutores. Asimismo, cuando las demandas cognitivas de la tarea aumentan los participantes se muestran más propensos a incorporar el *input* disponible para realizar la tarea.

Niwa (2000), por otro lado, se centra en la manera en que las diferencias individuales afectan a las predicciones de la Hipótesis de Cognición. Sus resultados muestran que las predicciones de la Hipótesis de Cognición se pueden observar de una manera más clara en los participantes más hábiles cognitivamente, dado que en las tareas con mayores demandas cognitivas dichos participantes realizan mayores esfuerzos que los demás para conseguir mayor gramaticalización y una mayor complejidad sintáctica en su producción lingüística en LE.

Lo anteriormente expuesto permite concluir que la manipulación de las demandas de razonamiento generan variabilidad tanto en la producción lingüística, como también en la

interacción, la negociación del significado y la incorporación de *input*. Asimismo, se ha revelado que dicha variabilidad depende de la habilidad cognitiva de los participantes.

3.1.6.3 El efecto de la dimensión del tiempo de planificación en la producción lingüística en LE..

Según Skehan y Foster (2001), la investigación relativa al tiempo de planificación como dimensión cognitiva de la tarea determinate de la producción lingüística en LE es la más extensa. Los primeros estudios citados por Skehan y Foster (2001) en su revisión de los trabajos efectuados sobre la manera según la cual la planificación afecta los diferentes aspectos de la producción lingüística en LE son los de Ellis (1987) y de Crookes (1989).

Ellis (1987) investiga el efecto de la planificación en la exactitud tanto de la producción escrita como de la oral de 17 aprendientes de inglés como LE. Sus participantes tienen que realizar tres tareas en las que se manipula la planificación. En la primera tarea, durante la cual se ofrece la mayor posibilidad de planificación, los participantes tienen que escribir una historia basada en los dibujos que se les dan. En la segunda, en la que disminuye la posibilidad de planificación, tienen que contar la misma historia oralmente y en la tercera tarea, donde existe la menor posibilidad de planificación, los estudiantes tienen que contar oralmente una historia basada en diferentes dibujos.

Los resultados de su análisis muestran que el aumento del tiempo de la planificación tiene como resultado una producción lingüística más exacta en cuanto a las reglas gramaticales. Sin embargo, dicha exactitud se ha observado sólo en las formas regulares del pretérito indefinido, mientras que no se presenta la misma tendencia en las formas irregulares del pretérito indefinido. Ellis (1987) atribuye dichos resultados al hecho de que las formas irregulares son estructuras basadas en un elemento léxico concreto, mientras que las formas regulares son estructuras que se basan en las reglas gramaticales.

Crookes (1989), por su lado, investiga el efecto de la planificación tanto en la exactitud como en la complejidad de la producción oral de 20 japoneses aprendientes del inglés como LE. Sus resultados han mostrado que en la condición donde había más tiempo de planificación la complejidad de la IL ha resultado mayor. Sin embargo, no se han detectado efectos positivos del tiempo de planificación en la exactitud lingüística.

Otro investigador que centra su estudio en la investigación del efecto del tiempo de planificación en la producción oral de sus participantes es Ortega (1995). En concreto,

Ortega (1995) manipula la variable del tiempo de planificación para observar su influencia en la complejidad sintáctica, la exactitud gramatical, la complejidad léxica y la fluidez del discurso oral de 14 americanos aprendientes de español como LE. Basándose en los resultados del análisis de sus datos, Ortega (1995) afirma que en la condición en la que los participantes tenían más tiempo de planificación su producción lingüística ha resultado más compleja y más fluida. En cuanto a la exactitud gramatical se han observado inesperadamente algunos efectos positivos en la condición en la que no había planificación. Finalmente, Ortega (1995) subraya la influencia que pueden ejercer el nivel lingüístico y las preferencias individuales de aprendizaje de los aprendientes de LE en la manera en que administran el tiempo de planificación.

Otro artículo que se centra en el mismo tema es el de Ting (1996), quien examina la relación entre la exactitud así como la fluidez de la producción lingüística y el tiempo de planificación en dos modalidades diferentes, la oral y la escrita. Los participantes del estudio son aprendientes del chino mandarín como LE y tienen que realizar cuatro tareas descriptivas bajo dos condiciones diferentes, sin tiempo de planificación y con tiempo de planificación, tanto orales como escritas. Los resultados de este estudio indican que en el caso en el que se ha dado tiempo de planificación el discurso ha resultado más fluido en las dos modalidades discursivas, mientras que la exactitud lingüística no se encuentra significativamente alterada por la manipulación de la variable del tiempo de planificación.

En un primer estudio, Foster y Skehan (1996) investigan el efecto que el tiempo de planificación tiene en la exactitud, en la complejidad y en la fluidez de la producción oral de sus participantes. Los autores han manipulado la variable del tiempo de planificación en tres diferentes tipos de tareas: un intercambio de información personal, una narración y una tarea en la que se deberían tomar decisiones. Su grupo de control no tenía tiempo de planificación, su primer grupo experimental tenía 10 minutos para planificar y su segundo grupo experimental tenía tiempo para la planificación y había recibido instrucciones sobre la manera de llevarla a cabo.

Los resultados de sus estudios confirmados también por un estudio posterior (Skehan y Foster 1997), han indicado efectos positivos en la complejidad y la fluidez en la producción lingüística en todas las tareas. Sin embargo, no puede confirmarse lo mismo en lo que se refiere a la exactitud dado que, especialmente en las narraciones, el elemento del tiempo de planificación había tenido repercusiones negativas en la exactitud. Para explicar

dicho resultado, los dos investigadores han concluido que los participantes no han podido poner su atención tanto en la complejidad como en la exactitud de su IL.

Por último, nos referimos a dos estudios más recientes de Yuan y Ellis (2003) y de Ellis y Yuan (2004). El primer estudio de Yuan y Ellis (2003) pretende determinar el efecto de dos tipos distintos de planificación en la complejidad y la exactitud de la producción oral en LE. Examina y compara la influencia de la planificación antes de la tarea y la planificación durante la tarea. Los resultados muestran que la planificación anterior a la tarea mejora la complejidad gramatical de la IL producida mientras que la planificación durante la tarea afecta de una manera positiva la exactitud y la complejidad gramatical. Asimismo, se ha encontrado que la IL de los que planifican antes de la tarea se caracteriza por más fluidez y variedad léxica que la IL de los que planifican durante la tarea.

En su posterior estudio, Ellis y Yuan (2004) investigan los efectos de tres tipos de condiciones de planificación: planificación antes de la tarea, planificación, sin presión, durante la tarea y tarea sin tiempo de planificación, en los textos narrativos de 42 aprendientes de chino como LE. Las dimensiones de la producción escrita que se miden son la fluidez, la complejidad y la exactitud. Los resultados indican que en el caso de la planificación anterior a la tarea la producción escrita ha resultado más fluida y más variada sintácticamente. En el caso de la planificación durante la tarea se ha producido un discurso más exacto desde el punto de vista lingüístico, mientras que cuando no había la posibilidad de planificación se han observado consecuencias negativas en todos los aspectos de la producción escrita (fluidez, complejidad, exactitud).

De todos los estudios expuestos podemos concluir que hay variedad en los efectos del tiempo de planificación, dado que la manera en que los participantes usan el tiempo de planificación viene determinada por muchos factores, como sus preferencias individuales de aprendizaje, el tipo de tarea y la fase del proceso de redacción en la que se da este tiempo.

3.1.6.4 El efecto de la dimensión del tema en la producción lingüística en LE.

Según Huot (1990), hasta la década de los ochenta se aprecia una falta de investigación en la variable del tema (también Hoetker (1982), Ruth y Murphy 1988). Estos investigadores señalan la importante influencia de dicha variable en la producción

escrita y subrayan la necesidad de la realización de más estudios que conciernen la variable del tema. Dicha investigación podría revelar el papel que desempeña la variable del tema en la actuación de los estudiantes y de esta manera contribuir a la evaluación más adecuada de su producción lingüística.

Como afirma Hamp – Lyons (1990), el tema es una variable de naturaleza compleja dado que se compone de otras variables. Por eso, la investigación que empieza a realizarse la década de los ochenta sobre el efecto del tema incluye la exploracion de diferentes aspectos de las características de éste, como el modo discursivo, la declaración retórica y el conocimiento del contenido. De esta manera, nuestra exposición de los estudios emprendidos con respecto al efecto del tema en la producción lingüística en LE se basa en aspectos diferentes de sus características.

3.1.6.4.1 El efecto de la dimensión del modo discursivo del tema en la producción lingüística en LE.

Según Witte (1980), desde el estudio de Braddock, Lloyd – Jones y Schoer (1963), el cual ha puesto la atención en la variable del modo discursivo en la producción escrita, muchos son los estudios que se han llevado a cabo para investigar sus diferentes efectos tanto en la producción escrita como en la oral. Algunos de estos, localizados tras nuestra revisión bibliográfica, son el estudio de Rosen (1969), de Veal y Tillman (1971), de Nold y Freeman (1977), de Quellmalz y Capell (1979), de Crowhurst (1980) y de Prater y Padia (1980).

Sin embargo, es después de los ochenta cuando los investigadores empiezan a reconocer la necesidad de más investigación en dicho ámbito científico. Hoetker (1982) es uno de los investigadores que se basan en la variable del tema, subrayando la influencia determinante que ejerce la dimensión del modo de discurso en la producción lingüística en LE. Asimismo, señala que todavía no se ha aclarado dicha relación entre el modo de discurso y la producción lingüística en LE y tampoco se han solucionado cuestiones metodológicas, como la definición de los modos del discurso o su clasificación con el fin de poder operacionalizarlos.

De esta manera, después de los ochenta se ha venido observando un mayor interés en la investigación con respecto a la dimensión del modo del discurso, la cual forma parte de la investigación centrada en la variable del tema. A continuación, se exponen algunos de

los estudios que han examinado el efecto del modo de discurso en diferentes aspectos de la producción lingüística, escrita y oral, tanto en LM como en LE.

Uno de los estudios que investigan la manera en la que varía la actuación de aprendientes nativos de inglés en los diferentes modos de discurso es el estudio de Quellmalz, Capell y Chou (1982). Dicho estudio, a parte de la investigación del efecto del modo discursivo en la actuación, se centra también en la información sobre la competencia lingüística de los estudiantes de LE propocionada por los diferentes tipos de respuestas que requieren las tareas. Los participantes de este estudio se dividen de una manera aleatoria en cuatro grupos. Cada grupo tiene que realizar diferentes combinaciones de tareas escritas. En los dos primeros casos, los participantes tienen que escribir dos redacciones y un párrafo del mismo modo discursivo, en la primera exposición y en la segunda narración respectivamente. En los dos casos sucesivos, se les ha pedido a los participantes escribir dos redacciones de modos de discurso diferentes, una exposición y una narración sobre diferentes temas.

Los resultados de este estudio revelan que la actuación de los participantes varía en las tareas escritas de diferente modo de discurso. En concreto, en este estudio se ha encontrado que los informantes han rendido mejor en la tarea argumentativa que en la narrativa.

Reid (1990), a su vez, se centra en la investigación del efecto de los diferentes modos de discurso con el objetivo de analizar la fluidez, las variables sintácticas y léxicas de la producción escrita en LE de sus participantes. La selección de los tipos de tareas a este fin utilizadas se ha basado en la propuesta de Carlson et al. (1985), cuya investigación pretende continuar. El primer tipo de tema está vinculado a una comparación y defender una posición y el segundo a la descripción e interpretación de un gráfico. En cuanto a la fluidez, los resultados del estudio indican que los textos de la tarea del segundo tipo son más extensos. En el área general de las variables sintácticas no se han encontrado diferencias significativas entre los dos tipos de textos. Por lo contrario, se ha localizado una variación significante en las variables léxicas. En concreto, en los textos del tipo descriptivo se han usado palabras más largas, algo que podría indicar que se han usado respuestas más formales. Asimismo, en los textos de tipo comparación/contraste se han utilizado más palabras de contenido (nombres, adjetivos, adverbios).

El siguiente estudio de Carrell y Connor (1991) investiga los efectos del cambio del modo discursivo tanto en la producción escrita en LE como en la comprensión de lectura

en LE. Como el primer objetivo del estudio es evaluar la comprensión de lectura en dos modos de discurso, los 23 aprendientes de inglés como LE de la Universidad de Purdue que participan en la investigación tenían que contestar a preguntas de selección múltiple sobre dos tipos de texto, uno descriptivo y uno persuasivo. Asimismo, siendo el segundo objetivo del estudio el de valorar la producción escrita en dos diferentes modos de discurso, los participantes escribieron dos redacciones, una de tipo descriptivo y una de tipo persuasivo. Los resultados muestran de una manera clara que el cambio del modo discursivo afecta tanto la comprensión de lectura como la calidad de la producción escrita. Se han encontrado pruebas de que el texto descriptivo es más fácil que el persuasivo, sin embargo, dichas pruebas conciernen especialmente la comprensión lectora y no tanto la producción escrita.

El siguiente trabajo de Veiga e Iglesias (1999) que aquí se menciona examina la influencia de los modos de discurso en la producción oral de 20 españoles aprendientes de gallego como LE. Los tipos de las tareas orales que se han utilizado son tres: descripción, narración y argumentación. Veiga e Iglesias (1999) sostienen que cada uno de estos tipos de tareas representa una función comunicativa diferente y que las demandas cognitivas necesarias para finalizar cada una de estas tareas son diferentes. Sugieren que para la tarea descriptiva se requiere un menor esfuerzo cognitivo, contrariamente a la narración, donde la carga cognitiva es mayor, y, finalmente que la argumentación requiere la realización de más operaciones cognitivas siendo, por esta razón, la tarea oral de mayor demanda cognitiva. Los resultados muestran que los participantes gestionan sus recursos cognitivos de una manera distinta en cada tarea, por eso en las tareas de mayor carga cognitiva (narración y argumentación) se han localizado más dificultades en la precisión sintáctica y la complejidad de la estructura semántica.

Otro estudio cuyo objetivo es examinar los posibles efectos de los diferentes modos del discurso de las tareas en la producción escrita en LE es el estudio de Way, Joiner y Seaman (2000). Los participantes, aprendientes de francés como LE, tienen que escribir tres tareas, una descriptiva, una narrativa y una expositiva mientras que los aspectos analizados de su producción escrita son la calidad general, la fluidez, la complejidad sintáctica y la exactitud. Según los resultados del análisis, la tarea descriptiva ha resultado la más fácil, dado que ha presentado la mejor calidad general, la mayor fluidez y exactitud lingüística, mientras que en la complejidad sintáctica no se han encontrado diferencias

entre los tres tipos de tareas. Le sucede la tarea narrativa y finalmente la tarea expositiva, que ha resultado ser la más difícil.

3.4.6.4.2 El efecto de la especificación retórica del tema en la producción lingüística en LE.

Según Brossel (1983), la investigación que se centra en la especificación de la situación retórica pretende identificar los efectos que ejerce en la producción lingüística tanto en LM como en LE la información dada en las instrucciones de la tarea sobre el objetivo, la audiencia y en general sobre el contexto retórico en el se desarrolla la tarea. Aunque se supone que la especificación detallada y completa de la situación retórica pueda influir de una manera positiva en la producción lingúística, los resultados de la investigación son contradictorios, dado que en algunos de los estudios emprendidos se ha encontrado influencia negativa en la calidad del *output*.

Uno de estos estudios es el estudio de Brossel (1983), cuyos resultados han indicado influencia negativa en la fluidez y en todas las variables de calidad de la producción escrita de sus participantes. En concreto, Brossel (1983) ha utilizado tres versiones de seis temas diferentes de redacción, cada versión representando diferente nivel de especificación retórica. Sus resultados han indicado que la actuación de sus participantes en la versión del nivel mediano de especificación retórica ha resultado mejor que en las dos otras versiones. Hecho que muestra que tanto una especificidad retórica abundante como la ausencia de esta ha generado dificultades a sus participantes.

A los problemas y las dificultades que puede provocar la especificación retórica del tema se refiere también Hoetker (1982). Hoetker (1982) afirma que, según su experiencia, es dudoso que la especificación retórica larga puede beneficiar la calidad de la producción lingüística. La expresión de estas dudas se basan en tres factores. Primero, en una especificación retórica extensa intervienen los problemas de la interpretación individual que se relacionan con la lectura de cualquier texto. Asimismo, aumenta la cantidad de la información que tienen que procesar los aprendientes, hecho que puede generar confusión o maletendidos. Por último, parece que la dificultad de los estudiantes de expresarse de una manera original aumenta en el caso de que se les proporcione gran cantidad de información e *input* lingüístico.

Oliver (1995) explora una nueva dimensión de la variable de la especificación retórica. Éste analiza la calidad de la producción escrita de alumnos del grado séptimo, noveno, undécimo y de estudiantes del primer curso. El elemento nuevo de esta investigación consiste en explorar los efectos de la información retórica en diferentes estadios del desarrollo de la competencia escrita. En efecto, los resultados de este estudio han mostrado que en cada estadio se utilizan diferentes tipos de información retórica, por tanto el tipo de información retórica adecuado para cada estadio de desarrollo de la escritura es distinto.

Para concluir, en cuanto a los efectos de la especificación retórica en la producción lingüística en LE, hemos de referirnos a la opinión de Hoetker (1982), quien sostiene que a pesar de que se supone que la especificación de la situación retórica de una manera clara debe asisitir a los aprendientes de LE en su producción lingüística, todavía no se ha aclarado la manera en la que se procesa esta información, ni se pueden evitar las posibles confusiones. De tal manera, queda claro que se requiere más investigación en esta área científica.

3.4.6.4.3 El efecto de la dimensión del conocimiento previo del tema en la producción lingüística en LE.

La investigación en torno al conocimiento previo del tema que se ha realizado dentro del ámbito de la adquisición de LE ha examinado su efecto en la comprensión lectora en LE (Carrell, 1983; Zuck y Zuck, 1984; Koh, 1985; Lee, 1986; Alderson y Urquart, 1988; Hammadou, 1991; Lahuerta, 1992), en la comprensión auditiva en LE (Mueller, 1980; Markham y Latham, 1987; Long, 1990; Bacon, 1992; Robinson, Ting y Urwin, 1996; Urwin, 1999; Sadighi y Zare, 2002) y también en la producción lingüística en LE. En este apartado se exponen algunos de los estudios que se centran en la influencia del conocimiento previo en la producción lingüística en LE.

El primer estudio que se expone se centra en la influencia que puede ejercer el conocimiento previo del tema en la producción escrita. Se trata del estudio de Tedick (1990), quien examina la manera en la que se ve afectada la actuación de sus participantes en las tareas escritas que tienen que realizar. Sus participantes son aprendientes del inglés como LE y pertenecen a tres niveles lingüísticos de la LE diferentes: inicial, intermedio y avanzado. Los resultados del análisis de sus datos indican una influencia positiva en la

calidad de la producción escrita en el caso de que los participantes con conocimiento previo. Sin embargo, los aprendientes del nivel lingüístico bajo, a pesar de su familiaridad con el tema, al no disponer de los recursos lingüísticos necesarios, no han conseguido producir un texto de calidad tan alta como el texto de los aprendientes del nivel avanzado. Por consiguiente, parece que la variable del conocimiento previo interactúa con el nivel lingüístico en LE de los participantes.

El estudio de Chang (1999) es uno de los trabajos que pretenden observar la manera en la que varía la IL oral de sus participantes manipulando la dimensión del conocimiento previo del tema. Su participante taiwanés aprendiente de inglés como LE tenía que interactuar en inglés con un hablante nativo de inglés y con uno no nativo sobre seis temas diferentes. Sus datos se han analizado bajo los aspectos de la complejidad sintáctica, exactitud y fluidez y los resultados de dicho análisis indican que la familiaridad con el tema produce más fluidez en el *output* pero no afecta la exactitud lingüística. Sin embargo, es importante señalar que Chang (1999) ha encontrado evidencias de que el grado de influencia que ejerce el conocimiento previo en la actuación en la tarea se determina por el nivel lingüístico en LE.

Robinson (2001b) tambien explora la modalidad discursiva oral. En este estudio también una de las dimensiones de la tarea que se manipula para diferenciar sus demandas cognitivas es la disposición o no de conocimientos previos relacionados con la tarea. En concreto, los 44 estudiantes japoneses de la Universidad Aoyama Gakuin de Tokio y aprendientes del inglés como LE tienen que dar instrucciones a su interlocutor para señalar en su mapa el recorrido del punto A al punto B. Sin embargo, la tarea tiene dos versiones: una más simple, en la que se utiliza el mapa de una zona pequeña y conocida a los participantes y una más compleja, en la que se usa el mapa de una zona más extensa y desconocida.

Los resultados del análisis de los datos del estudio muestran que en la versión más compleja de la tarea, en la que falta la ayuda del conocimiento previo, el discurso producido es más exacto gramaticalmente y más variado desde el punto de vista del léxico para cumplir las demandas cognitivas adicionales de la tarea. Asimismo, dada la mayor dificultad de la versión compleja de la tarea, los resultados indican que los participantes tienden a pedir más aclaraciones y necesitan más confirmación.

Tras todo lo aquí expuesto sobre la investigación vinculada al tema de la redacción podemos concluir que ésta es una variable compleja y multidimensional y que la

manipulación de sus diferentes aspectos puede afectar de una manera significativa la producción lingüística en LE. Sin embargo, a pesar de su complejidad y su papel determinante, no se ha realizado tanta investigación que nos permita tener resultados claros sobre los efectos de sus diferentes aspectos en la producción lingüística. Por ello, como también sostiene Reid (1990), queda claro que se requiere más investigación en esta área científica.

4. El léxico en la producción escrita en LE.

4.1 La importancia del léxico en la producción escrita en LE.

Como se ha mostrado, el componente léxico es parte integral del sistema lingüístico y desempeña un papel de suma importancia en el establecimiento de una comunicación eficaz. Constituyendo la producción escrita una fuente primordial de comunicación, el léxico es un factor que afecta de manera determinante dicho tipo de intercambio comunicativo.

El papel fundamental del léxico en la producción escrita en LE es reconocido tanto por profesores como por los mismos estudiantes de LE. Según el estudio de Santos (1988), que investiga las interacciones de 178 profesores en dos redacciones de un chino y un coreano, los errores léxicos resultaron ser los errores más serios. Dichos resultados conducen a Santos (1988) a indicar la importancia de la enseñanza del componente léxico en la clase de producción escrita y a señalar la necesidad de la introducción de clases de formación de palabras y de selección léxica en un curso de producción escrita en LE.

Leki y Carson (1994) investigan las percepciones sobre la enseñanza de la producción escrita y las necesidades de estudiantes de cursos de producción escrita de Inglés para fines académicos. Al plantearles la pregunta de qué es lo que habrían querido aprender mejor en estos cursos, los participantes nombaron, en una escala de 5 categorías, en primer lugar las competencias lingüísticas. Dentro de la categoría de las competencias lingüísticas, el léxico se considera el elemento más importante. En base a estos resultados, se puede deducir que los estudiantes perciben la expansión de su vocabulario y el desarrollo de su competencia léxica como una necesidad primordial en la producción escrita en LE.

Ellis (1995), a su vez, reconoce el énfasis que dan los mismos estudiantes de LE a la adquisición del léxico en LE. Por eso, según el estudio de Naiman, Fröhlich, Stern y Todesco (1978) (en Ellis, 1995), los aprendientes más aplicados de LE disponen de una amplia gama de técnicas, las cuales les ayudan a aprender y a recordar las formas y los significados de las nuevas palabras de la LE que van adquiriendo.

De igual manera, en el estudio de Polio y Glew (1996) los estudiantes se refieren a la importancia de conocer el vocabulario adecuado para escribir una composición en LE. En

concreto, sus resultados muestran que el conocimiento del léxico adecuado y la familiaridad con el tema son algunos de los criterios que determinan su decisión en elegir un tema de composición. En otras palabras, los aprendientes de LE, cuando tienen que elegir entre diferentes temas de composición, eligen el tema que les parece más familiar, dado que tienen ideas para desarrollarlo y disponen del léxico adecuado para hacerlo.

Basándonos en las afirmaciones de los profesores y de los mismos aprendientes de LE hemos intentado demostrar que el léxico es un factor fundamental en la producción escrita en LE.

4.2 La relación entre el léxico y la producción escrita en LE.

En nuestro esfuerzo por aclarar la relación existente entre el léxico y la composición escrita en LE, hemos observado que la influencia ejercida es recíproca y bidireccional. Por un lado, en diferentes estudios se ha mostrado que la producción escrita puede contribuir al desarrollo de la competencia léxica de los aprendientes de LE y, por otro, ha quedado claro que el dominio léxico mejora la calidad de la producción escrita en LE.

A dicha influencia mútua entre el léxico y la producción escrita en LE se refiere también Hernández Martín (1996) en su intento de mostrar la necesidad de la enseñanza del léxico para el desarrollo tanto de la comprensión lectora como de la expresión escrita, revela el papel importante del léxico en estas dos actividades.

De tal manera, según Hernández Martín (1996), la competencia léxica del alumno se beneficia de la composición escrita, porque le brinda la oportunidad de utilizar palabras de su vocabulario pasivo a las cuales no recurre durante la producción oral. Dicha oportunidad contribuye a la mayor familiarización con este vocabulario, el cual, con la frecuencia del uso, puede convertirse en activo. Los autores afirman que el alumno tiene la ocasión de realizar dicho proceso principalmente durante la relectura y la revisión de la composición, cuando el alumno tiene el tiempo de corregir algunas repeticiones y sustituirlas por otras palabras más precisas y más adecuadas en su contexto.

La influencia positiva que ejerce la práctica de la composición en LE en el desarrollo léxico ha sido demostrada también de una manera empírica. Muncie (2002) examina la posibilidad del desarrollo de la competencia léxica de estudiantes de inglés de una universidad japonesa a través de la producción escrita. Sus resultados se basan en la evaluación de la competencia léxica de los alumnos por el Perfil de Frecuencia Léxica de

Laufer y Nation(1995) (*Lexical Frecuency Profile*) en tres composiciones escritas durante tres diferentes fases de sus estudios. Estos resultados no revelan diferencias entre los tres perfiles, no obstante, indican un mayor porcentaje de vocabulario sofisticado en las revisones que en el texto normal. Dicho resultado nos muestra que el proceso de la revisión ofrece a los estudiantes la oportunidad de emplear un vocabulario más sofisticado.

Lee (2003), a su vez, verifica que la redacción escrita en LE favorece el desarrollo de la competencia léxica de sus participantes, aprendientes de inglés como LE. No obstante, señala que dicha influencia positiva, especialmente en la retención de las palabras y en la transformación del vocabulario pasivo en activo, es mayor cuando precede la enseñanza explícita del vocabulario necesario para el tema de la composición.

Otro estudio que investiga el efecto de la composición escrita en LE en el léxico es el de Huljstin y Laufer (2001). En concreto, examinan el efecto de tres tareas diferentes (comprensión de lectura, rellenar huecos y composición escrita) en la retención de 10 palabras desconocidas por aprendientes de inglés como LE. Sus resultados indican que las palabras se han retenido mejor en el caso de la composición escrita en LE. Huljstin y Laufer (2001) relacionan sus resultados con la carga de implicación con la que se procesan las palabras en cada tipo de tarea y llegan a la conclusión de que en las tareas en las que las palabras se procesan con mayor implicación (composición) las palabras se retienen mejor.

Por otro lado, varios son los expertos que señalan que la riqueza y el uso adecuado de un amplio abanico de vocabulario son garantes de alta calidad en la producción escrita de LE y que, por ello, se consideran como uno de los criterios para evaluar la producción escrita en LE.

En concreto, Agustín Llach (2005, 2007) considera que el léxico desempeña un papel primordial en la producción escrita en LE. Según la autora, dicha afirmación se verifica por dos hechos. Primero, los errores léxicos se consideran como uno de los criterios de evaluación de la producción escrita y, adicionalmente, se consideran predictores de la calidad de la redacción en LE.

De forma igual, Laufer y Nation (1995) proponen en su artículo una nueva medida de la riqueza léxica: el Perfil de Frecuencia Léxica (*Lexical Frecuence Profile*), refiriéndose a la relación entre la riqueza léxica y la calidad de la producción escrita. Señalan el efecto positivo que tiene el texto en el lector, lo cual se caracteriza no sólo por un vocabulario rico sino también el uso adecuado de este amplio vocabulario.

Eguiluz Pachero y De Vega Santos (2009), a su vez, incluyen el léxico en los factores que determinan la calidad de una producción escrita en LE. Los autores tratan el tema de la evaluación de pruebas subjetivas, como lo es la producción escrita. Según ellos, los criterios para evaluar la producción escrita en LE son muchos: la adecuación (el registro, el contenido, la extensión), la estructura (la coherencia, interrelación entre las partes del texto, signos de puntuación), la gramática (errores morfológicos, sintácticos y ortográficos) y el vocabulario (la variedad o riqueza léxica, el uso de las palabras en el contexto adecuado).

Sin embargo, es importante señalar que, según Engber (1995), la influencia de la competencia léxica en LE y la cantidad de los errores léxicos en la evaluación de una producción escrita en LE no se ha aclarado. Esta falta de aclaración de este tema se debe a los limitados esfuerzos de investigarla de una manera empírica.

Uno de los estudios que ha explorado dicha relación es el estudio de Engber (1995). Las medidas que se han utilizado para evaluar la competencia léxica de los participantes de este estudio, aprendientes de inglés como LE, son la densidad léxica, el porcentaje de errores léxicos y la variación léxica. La calidad de las redacciones se ha determinado según la calificación holística de 10 profesores.

En cuanto a la relación entre la densidad léxica y la calidad de las redacciones, los resultados confirman que su correlación es baja, lo cual significa que el porcentaje de las palabras léxicas usadas no afecta la calidad de la producción escrita. Sin embargo, los resultados revelan una correlación significante entre el porcentaje de los errores léxicos y la calidad de las redacciones, dado que a medida que mejoraba la calificación de las redacciones los errores léxicos iban disminuyendo. Estableciendo una correlación entre la variación léxica y la calidad de las redacciones han podido verificarse los mismos resultados, con una correlación mayor en la variación léxica sin errores. Dicho resultado revela que habían sido mejor evaluadas las redacciones cuyo léxico era, además de ser correcto, más variado.

Otro trabajo que examina empíricamente dicha relación es el estudio de Agustín Llach (2005). El objetivo de este trabajo es investigar la existencia de una relación sistemática entre el porcentaje de los errores léxicos, el porcentaje de los diferentes tipos de errores léxicos y la calidad de la producción escrita en LE. El material que analiza se compone de 19 redacciones de estudiantes de Inglés Comercial de la Universidad de la Rioja cuya LM es el español. Los resultados del análisis de los datos revelan una

correlación significativa entre el porcentaje de los errores léxicos y la calidad de las redacciones analizadas. Sin embargo, no se puede afirmar con seguridad la existencia de una relación concluyente entre el tipo del error léxico y la calidad de la producción escrita.

Con lo expuesto, hemos intentado analizar la relación existente entre el léxico y la producción escrita en LE iluminando la influencia recíproca que estos ejercen.

4.3 La gravedad de los errores léxicos en la producción escrita en LE.

Tras haber explorado la relación entre el vocabulario y la composición escrita en LE, consideramos interesante centrarnos en las consecuencias que puede provocar la falta de dominio léxico en una redacción en LE. Como es de esperar, la limitada competencia léxica en LE dificulta a los aprendientes de LE su producción escrita, lo cual hace que produzcan errores léxicos para rellenar sus lagunas léxicas.

Muchos estudiosos consideran los errores léxicos muy graves desde la perspectiva comunicativa, ya que pueden dificultar la comunicación y distorsionar el mensaje transmitido.

Jodar (2007), quien analiza los errores léxicos, morfosintácticos y gráficos de la lengua escrita de aprendices polacos de español, basándose en los resultados de su análisis de errores llega a la conclusión de que los errores léxicos, y especialmente los errores semánticos, son los que más afectan la comprensión del mensaje. Por ello, recomienda a los enseñantes dedicar más tiempo a la enseñanza del vocabulario.

Ainciburu (2008), por su parte, subraya que los errores léxicos resultan graves porque en un análisis de errores la gravedad de un error no es cuestión de cantidad, sino de comprensión. Lo que provoca el mayor problema desde el punto de vista de la comprensión es el error en la asignación de significado a un término. Según Ainciburu (2008), la gravedad del error léxico se relaciona también con la dificultad o la imposibilidad de afrontarlo y poder transmitir el mensaje comunicativo adecuado. Como las palabras son un *unicum,* cuando los aprendientes de LE no saben una palabra o no pueden activarla de su léxicon mental, no les resulta fácil sustituirla, tampoco es fácil encontrar otra manera de expresarla, utilizando un sinónimo o su definición. Y es de sentido común afirmar que dicha dificultad aumenta cuando el nivel de proficiencia en la LE de los aprendientes es bajo.

El hecho de que los errores léxicos se consideren como uno de los tipos de errores que más afectan la comprensión del mensaje transmitido se ha examinado también empíricamente. Fernández (1988) ha realizado un estudio con el objetivo de averiguar qué tipos de errores distorsionan más el mensaje. Los resultados de esta investigación se han basado en las respuestas de hablantes nativos de español, a quienes se les han presentado los errores en la producción escrita de 7 aprendientes japoneses de español. De los resultados de este estudio se deduce, pues, que los hablantes nativos consideran que los errores que más tienden a dificultar la comunicación y a distorsionar el mensaje comunicativo son los errores léxicos.

Al tema de los problemas que pueden generar los errores léxicos en la comunicación escrita en LE se refiere también el estudio de Hughes y Lascaratou (1982). En este estudio, los investigadores comparan la opinión de tres grupos de encuestados con respecto a la gravedad de los errores de producción escrita cometidos por aprendientes griegos de inglés. El primer grupo consiste en profesores de inglés nativos, el segundo de profesores de inglés griegos y el tercero de hablantes nativos de inglés. Según los resultados del estudio, tienden a evidenciarse ciertas diferencias en la opinión de cada grupo. En lo que concierne el tipo de errores susceptibles de crear las mayores dificultades en la comprensión de la producción escrita, tanto el grupo de los profesores nativos como el de los hablantes nativos nombraron a los errores léxicos.

Mediante la demostración de tales evidencias, según las cuales los errores léxicos afectan de una manera negativa la comprensión de una producción escrita en LE, se puede afirmar que su aparición puede afectar la comunicabilidad de una composición en LE.

La comunicabilidad de una composición en LE es un factor sumamente importante; por ello, varios estudiosos lo incluyen en los diferentes criterios de evaluación de la calidad de la producción escrita en LE. Uno de estos es Hawkey y Barker (2004), cuyo objetivo es desarrollar una escala común de evaluación de la producción escrita en LE. Su estudio forma parte de un proyecto mayor de los exámenes Cambridge ESOL, el cual pretende establecer una serie de descriptores de la producción escrita en LE correspondientes a los diferentes niveles de proficiencia. Otros aspectos que refieren es el registro, la organización del texto y la exactitud lingüística.

Asimismo, la comunicabilidad es un factor que se tiene en cuenta a la hora de evaluar la producción escrita en LE por los exámenes de nivel de proficiencia en inglés como LE más conocidos a nivel mundial, como el TOEFL (*Test of English as a Foreign*

Language), el FCE (*First Certificate in English*), el IELTS (*International English Language Testing System*) y el BEST (*Basic English Skills Test*). En Weigle (2002) se analizan los exámenes de la producción escrita en LE citados presentando su objetivo, una descripción del contenido del examen, una descripción de la escala de evaluación y del procedimiento de la puntuación, y la explicación de otras características del examen.

El hecho de que los errores léxicos puedan distorsionar el mensaje de un texto escrito y la importancia de la comunicabilidad de un texto en LE nos permiten entender la gravedad de los errores léxicos en la producción escrita en LE.

4.4 Los factores condicionantes de la influencia de la LM en la producción de errores léxicos en la producción escrita en LE.

4.4.1 La transferencia léxica de la LM en la producción escrita.

Según Faerch y Kasper (1984), una de las estrategias de comunicación que emplean los alumnos para afrontar su desconocimiento del léxico es la transferencia de la LM. Como afirma Chacón Beltrán (2006), dicha transferencia puede facilitar el aprendizaje de una LE y la producción lingüística en LE en el caso de que la forma y el significado de una palabra son comunes en la LM y la LE, son los llamados cognados. En estos casos aparece la transferencia positiva. Por otro lado, la transferencia léxica de la LM no tiene siempre resultados correctos, lo cual genera errores léxicos por la transferencia léxica de la LM, como los préstamos, los extranjerismos, los falsos amigos, los cambios de código. Adicionalmente, según Manchón Ruiz (2001), la transferencia puede también tener como resultado, en el caso del léxico, la tendencia a evitar ciertas estructuras o palabras así como el uso excesivo de una regla o de un subsistema.

Como sostiene Ringbom (2001), hay dos tipos de transferencia léxica, la formal y la semántica. En el primer caso se transfiere de la LM la forma de la palabra, como en los casos del cambio de código y el de los falsos amigos. En el segundo, se transfiere de la LM el significado, como en los casos de la traducción literal y el de la extensión semántica de una palabra basada en sus usos en la LM.

A continuación, exponemos algunos de los factores que regulan la transferencia léxica de la LM y determinan la producción de errores léxicos en el discurso escrito en LE.

4.4.2 Los factores que regulan la transferencia léxica de la LM en la producción escrita en LE.

Según Manchón Ruiz (2001), los factores que desempeñan un papel en la aparición de la transferencia, en general, se pueden dividir en dos categorías: los internos al alumno (edad, estado de desarrollo de la IL, percepción sobre la distancia lingüística entre las lenguas en cuestión) y los externos (el contexto de aprendizaje, la presión comunicativa).

Jarvis (2000), a su vez, en un intento de proponer un marco teórico común para la investigación de la influencia de la LM, propone la siguiente lista de variables que pueden regular la transferencia en general. Menciona como factores internos al aprendiz, la edad, la personalidad, la motivación, la aptitud lingüística y el contexto social, educativo y cultural. Además, se refiere a factores que se relacionan tanto con el alumno como con la lengua. En esta categoría de factores incluye los conocimientos previos, el tipo y la cantidad de la exposición a la LE, el nivel de proficiencia en la LE y la distancia lingüística entre la LM y la LE. Finalmente, Jarvis (2000) propone algunos factores lingüísticos que condicionan la transferencia. Dichos factores son el tipo de la tarea y el área del uso lingüístico. Por último, un elemento adicional que determina la transferencia de una característica lingüística es si es marcado o no.

Según Agustín Llach (2010), de los factores anteriormente mencionados, aquellos que más influyen la transferencia léxica son el nivel de proficiencia en LE, el tipo lingüístico de la LM, el sexo o el género de los aprendices, la motivación y el contexto de aprendizaje de la LE. El efecto del nivel de proficiencia en LE y el tipo de la tarea son dos variables que ya se han analizado detalladamente en otros apartados, dado que se relacionan directamente con nuestro estudio. A continuación, con el objetivo de obtener una imagen lo más completa posible en cuanto al proceso de la transferencia léxica en la producción escrita, nos centramos en otras variables mencionadas por los autores citados. Es decir, nos referimos al papel que desempeñan el tipo lingüístico de la LM, a la manera en la que afectan la transferencia los conocimientos de otras L3 que pueden conocer los estudiantes en la transferencia léxica de la LM, a la influencia que ejerce la presión comunicativa en la generación de errores interlinguales y el contexto del aprendizaje de LE en la transferencia léxica.

4.4.2.1 El tipo lingüístico de la LM.

Nuestra revisión bibliográfica ha mostrado que el enfoque adoptado en la investigación realizada para examinar el efecto del tipo lingüístico de la LM en la transferencia léxica es comparar la transferencia léxica de estudiantes de diferentes LM.

En lo que concierne al proceso de la transferencia léxica de estudiantes de diferentes LM, los estudios han revelado diferencias en las elecciones léxicas de alumnos de diferentes LM. Uno de estos estudios es el estudio de Jarvis (2000), quien compara las producciones léxicas de aprendientes de inglés suecos y finlandeses en tres tareas diferentes, incluyendo la producción escrita. Las diferencias encontradas en las selecciones léxicas de los suecos y los finlandeses no han resultado tan grandes como había sugerido Jarvis (2000) a causa del gran contacto cultural de los dos pueblos. No obstante, Jarvis (2000) ha encontrado diferencias en la producción léxica de los dos grupos en los casos donde se utilizan diferentes conceptos para expresar la misma situación en la LM de cada grupo.

No obstante, según Agustín Llach (2010), se ha averiguado que las técnicas que utilizan los alumnos de diferentes LM en el proceso de la transferencia léxica de la LM son comunes: la traducción literal, los extranjerismos y los préstamos.

En efecto, en el estudio de Fernández (1997), quien analiza los errores léxicos de cuatro grupos de aprendientes de español LE de lengua materna diferente (alemán, japonés, árabe y francés), se observa que los cuatro grupos de informantes han recurrido a las técnicas mencionadas para realizar transferencias léxicas de su LM. Otro estudio en el que se han localizado dichas técnicas es el estudio de Agustín Llach (2007) que analiza los errores léxicos en la producción escrita de alumnos de primaria españoles y alemanes que aprenden inglés como LE.

De la misma manera, dichas técnicas se localizan en los resultados del estudio de Bouvy (2000), donde se observa una dimensión adicional muy interesante. Bouvy (2000) con el objetivo de averiguar la influencia de la L2/L3 en la producción lingüística de sus informantes, analiza los errores morfológicos y léxicos de alumnos francohablantes de primaria aprendientes de inglés como LE. Los resultados de este estudio revelan que sus participantes emplean las técnicas referidas incluso para realizar transferencias léxicas de la L2/L3.

Dados estos resultados, podemos verificar el carácter universal de la transferencia léxica, sin olvidar, según Agustín Llach (2010), las idiosincrasias que presenta cada grupo de participantes que hace uso de ella.

4.4.2.2 La presencia de otras L3.

Otra variable que se ha investigado como factor condicionante de la transferencia léxica de la LM es la influencia de otras L3 que conocen los aprendientes de LE. A continuación, vamos a ver cómo otras L3 intervienen en el proceso de la transferencia de la LM a la hora de la producción lingüística en LE y algunos de los factores que regulan dicha intervención.

Según de Angelis (2005), los conocimientos de otras L3 que pueden tener los aprendientes de una LE afectan de una manera determinante a su producción lingüística y la influencia de la LM. De Angelis (2005) llega a esta afirmación basándose en los resultados de su estudio, según los cuales alumnos con la misma LM pero que tienen conocimientos de diferentes L3 presentarían variación en su producción escrita en LE. Lo cual nos hace pensar que a la hora de investigar la producción lingüística en LE y la influencia de la LM, hay que tener en cuenta los conocimientos de las otras L3 que conocen los informantes.

Los factores que determinan la influencia de los conocimientos de otras L3 son variados. Según Kellerman (1979), los factores principales que determinan dicha influencia son dos, la tipología lingüística entre las lenguas en cuestión, es decir, la LM, la LE y la L3 y la psicotipología lingúística, es decir la manera en la que percibe el alumno la distancia lingüística entre la LM, la LE y la L3.

Según Letica y Mardešić (2007), cuando la distancia lingüística entre la LE y la LM es o se percibe por los alumnos como mayor de la que existe entre la LE y la L3, se espera que los estudiantes de la LE tiendan a transferir más desde la L3, lo cual significa que la LM no es la fuente principal de la transferencia.

Uno de los estudios en el que se ha observado que la interferencia que ejerce la L3 en el léxico es mayor que la de la LM es el trabajo de Jodar (2007) quien analiza los errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de estudiantes polacos de español, que tienen como L3 el francés. Los estudiantes polacos no consideran el polaco tan próximo lingüísticamente al español, como el francés. Por lo tanto, los préstamos

localizados en sus textos provienen principalmente del francés y no de su LM, 40 de los 48 préstamos son del francés.

Adicionalmente, de Angelis (2005) subraya un parámetro interesante en cuanto a la distancia lingüística entre las lenguas. Los resultados de su estudio indican que si, cuando están presentes tres lenguas cercanas tipológicamente (español LM, francés L2, italiano LE), los aprendientes se ven influidos en gran medida por la L2, el francés. Dicho resultado no se puede atribuir exclusivamente a la distancia lingüística o la psicotipología de las lenguas en cuestión. De Angelis (2005) considera que es importante determinar las estructuras y las formas de la L2 o de la LM que se perciben como próximas lingüísticamente con las de la LE que están aprendiendo. Porque puede ser los estudiantes perciban algunas formas de la LE más próximas a la LM y otras más próximas a la L2. De esta manera, su actuación varía según la percepción que tienen sobre proximidad lingüística de la estructura concreta.

Según Dewaele (1998), otro factor que regula el proceso de la transferencia de la LM o de la L3 en la producción lingüística en LE es el nivel de activación de cada sistema lingüístico. Como sostiene el modelo de Green (1986), durante la producción lingüística de los hablantes bilingües y multilingües se activan paralelamente todas las lenguas que conocen en diferentes niveles. La lengua que se activa en el mayor nivel es la que elige el hablante y esta es la que determina su output lingüístico. El nivel de activación depende de la situación. De esta manera, la LM no es siempre la lengua con el mayor nivel de activación, lo cual significa que no es siempre la fuente principal de transferencia.

Dewaele (1998) ha demostrado empíricamente que la LM no es siempre la lengua más activa. En su estudio ha comparado la IL oral francesa de dos grupos de alemanes. El primer grupo tenía como L2 el francés y estaba aprendiendo inglés (L3) y el segundo grupo tenía como L2 el inglés y estaba aprendiendo francés (L3). Sus resultados han revelado que el segundo grupo, que tenía el francés como L3, ha transferido más del inglés y no de la LM. Dicho resultado no se puede explicar por la distancia lingüística entre el inglés y el alemán, dado que las dos lenguas pertenecen a las lenguas germánicas. El resultado es señal del diferente nivel de activación de las lenguas en cuestión.

El estudio de Williams y Hammarberg (1998) añade una dimensión interesante en relación con el efecto de la LM en la producción lingüística en LE en los casos en los que los aprendientes de LE conozcan otras L3. En su estudio analiza los cambios de código de un informante de la LM el inglés y L2 el alemán que está aprendiendo sueco (L3). Sus

resultados revelan que la LM en algunos casos es la fuente principal de la transferencia y en otros no. En concreto, sus resultados muestran que la mayoría de los cambios de código no intencionados aparecen principalmente en palabras funcionales, provienen del alemán (L2) y no de la LM mientras que la mayoría de los casos de las otras categorías de los cambios de código provienen de la LM.

Dichos resultados sugieren que tanto la LM como la L2 se activan durante la producción lingüística en L2, sin embargo, se activan de una manera diferente y cada una desempeña un papel diferente. El análisis de los datos de Williams y Hammarberg (1998) muestra que la L2 proporciona el material para la construcción de las palabras, mientras que la LM es el instrumento que facilita la comunicación. Los factores que determinan los papeles de las lenguas son el nivel de proficiencia en cada lengua, la distancia lingüística entre las lenguas en cuestión, la frecuencia y el contexto del uso de cada lengua y el estatus de la L2.

Otro estudio que se centra en la transferencia de la LM y la manera en la que la presencia de otras lenguas L3 afectan a la producción léxica es el de Letica y Mardešić (2007). Las investigadoras examinan la producción lingüística en dos tipos de tareas diferentes (descripción oral, traducción oral) de aprendientes croatas de italiano (L3) que conocen inglés (L2). Sus resultados revelan que el tipo de la tarea es uno de los factores que determinan la actuación de los estudiantes respecto al tema de la transferencia de la LM o de la L2. En efecto, se observa que en la tarea con la mayor presión comunicativa y la más restringida (traducción oral) se han recurrido más a los conocimientos de la L2 y no a la LM.

Finalmente, Ringbom (2001) revela un elemento muy interesante en cuanto a la transferencia léxica de la LM o de la L3. El autor, basándose en los resultados de uno de sus estudios previos, observa que sus participantes tienden a transferir la forma de las palabras de la L3 mientras que transfieren los significados sólo de la LM. Dichos resultados revelan el diferente papel que desempeña cada una de las fuentes de la transferencia léxica (LM y L3).

Tras todo lo expuesto, se puede concluir que los conocimientos de otras L3 que pueden tener los estudiantes de LE es un factor muy importante que determina su producción lingüística, escrita y oral, y regula la transferencia léxica de la LM.

4.4.2.3 La presión comunicativa.

Según Dulay, Burt y Krashen (1982) y Manchón Ruiz (2001), la presión comunicativa es uno de los factores externos del aprendiz que regulan la transferencia de la LM en la producción lingüística en LE. La presión comunicativa se genera en situaciones donde no hay tiempo de planificar el contenido y la estructura de su producción lingüística y tampoca se les da la posibilidad de corregir y revisar. En tal situación contextual de gran presión comunicativa, parece lógico esperar que los alumnos tiendan a transferir de su LM para afrontar su desconocimiento y llevar a cabo la comunicación.

Gor y Vatz (2009) tienen la misma opinión. Consideran que los aprendientes de LE, especialmente los de los niveles bajos, tienden a emplear la transferencia de la LM en situaciones de presión comunicativa, dado que es el único recurso disponible para no interrumpir la comunicación. En tales situaciones, el caso más extremo es el del cambio de código en la LM.

Comparando la presión comunicativa de la comunicación oral y escrita, podríamos referirnos a Cassany (2005). El autor, enumerando las diferencias contextuales entre el canal oral escrito, señala que la interacción oral es espontánea e inmediata mientras que la escrita es elaborada y el escritor tiene la posibilidad de revisar y corregir su texto. De lo expuesto se puede deducir que la presión comunicativa es mayor en el caso de la interacción oral, lo cual nos hace pensar que en tal caso aparecen más transferencias lingüísticas y léxicas de la LM en tal caso.

Agustín Llach (2010) sostiene la misma opinión en cuanto a la frecuencia de la transferencia léxica en las tareas orales y escritas. Según su opinión, la transferencia léxica en la expresión escrita en LE es menos frecuente en las tareas escritas que en las tareas orales. Esto se debe al hecho de que en la composición escrita en LE los aprendices tienen tiempo de traer a su memoria las palabras de la LE adecuadas para el contexto y de revisar su producción.

El mayor uso de la transferencia de la LM en la producción oral que en la producción escrita se ha verificado también empíricamente. En concreto, Finney (2002) investiga la manera en la que los aprendientes españoles de inglés interpretan los antecedentes del inglés y examina la transferencia de requisitos pragmáticos y léxicos del español al inglés en diferentes tareas (oral, escrita, de gramática). Sus resultados muestran que la transferencia de los requisitos pragmáticos es significativamente mayor en la tarea oral.

Finney (2002) atribuye dicho resultado a la falta del tiempo que presiona a los alumnos en la tarea oral.

Tras lo expuesto se puede deducir que el nivel de presión comunicativa no es el mismo en todas las tareas y determina la frecuencia del uso de la transferencia de la LM. En las situaciones con mayor presión comunicativa, los aprendices recurren a los conocimientos previos de su LM.

4.4.2.4 El contexto de aprendizaje de la LE.

Según el diccionario de términos clave de español LE de Cervantes, el contexto de aprendizaje de la LE incluye el contexto inmediato, institucional y sociohistórico en el tiene lugar el proceso de la adquisición de una LE. Generalmente, se distingue en el contexto de aprendizaje escolarizado o institucional o formal, que se realiza en el aula, y el contexto natural, que tiene lugar en el país donde se habla la LE.

El contexto del aprendizaje es uno de los parámetros que afectan la adquisición de LE y la producción lingüística en LE y su importancia como factor condicionante de todo este proceso es reconocida por muchos estudiosos (Garau y Pérez Vidal, 2007, Dakun y Gieve, 2008). Adicionalmemte, según Manchón Ruiz (2001), el contexto de aprendizaje regula también el empleo de las estrategias de comunicación, como la transferencia de la LM.

En lo concerniente a la transferencia de la LM, parece lógico esperar que en los contextos de aprendizaje formales los aprendientes en su producción lingüística en LE recurren más a sus conocimientos de la LM que lo que harían en un contexto de aprendizaje natural. Dicha tendencia de transferir de la LM más en el entorno formal puede explicarse por las diferentes condiciones bajo las cuales se realizan los dos procesos.

La limitada exposición a la LE en el entorno formal es un factor que favorece el uso de la transferencia de la LM. En concreto, según Nation (2003), en tales contextos de aprendizaje los estudiantes no tienen muchas oportunidades de entrar en contacto con la LE. Además, Nation (2003) sostiene que en un contexto de aprendizaje formal, donde todos los alumnos tienen la misma LM, es común que se usa la LM para la preparación de las tareas que tienen que realizar en LE.

De esta manera, a pesar del papel facilitador que puede tener la LM en la enseñanza de la LE, Nation (2003) sostiene que se requiere un uso restringido de la LM teniendo

siempre en cuenta la importancia de promocionar a lo máximo posible el uso de la LE. De la misma manera, Schweers (1999), sostiene que el uso de la LM debería ser limitada en la clase de LE, a pesar de los beneficios pedagógicos y afectivos que puede tener el uso de la LM para los estudiantes de la LE.

Además, el diferente tipo de *input* que reciben los estudiantes en cada contexto de aprendizaje aumenta la posibiliad del uso de la LM en el contexto formal. Según Manga (2006), en el entorno natural el *input* proviene de las interacciones con hablantes nativos en situaciones reales y de la observación de las interacciones entre los nativos. Mientras que en el entorno formal su *input* proviene del profesor y de los materiales didácticos. Comparando el *input* recibido en cada caso, Manga (2006) sostiene que en el caso del contexto formal el *input* es bastante limitado e insuficiente para garantizar el éxito en el aprendizaje de una LE.

Por otro lado, el mayor empleo de la transferencia léxica de la LM en contextos formales se puede explicar por los diferentes estudios que han mostrado empíricamente que la adquisición de una LE en un contexto de inmersión puede contribuir a la mejora de diferentes aspectos de la competencia léxica en LE.

En concreto, los resultados del estudio de Segalowitz et al. (2004) han mostrado que el aprendizaje de la LE en el contexto de inmersión ha tenido efectos positivos en diferentes aspectos lingüísticos de la producción oral en la LE de los estudiantes. En cuanto al léxico, se observa que los estudiantes de español en el contexto de inmersión producen más palabras ricas en información (sustantivos, adjetivos, palabras polisílabas).

Otro estudio que muestra el efecto positivo del contexto de aprendizaje natural en la competencia léxica en LE es es trabajo de Garau y Pérez Vidal (2007). Los autores comparan las ganancias en la competencia oral de un grupo de aprendiendes catalanes de inglés durante un período de instrucción formal con los progresos efectuados en la competencia oral durante su estancia trimestral en un contexto de inmersión. Los beneficios de esta estancia se pueden observar en diferentes aspectos de su producción lingüística, como también en el léxico. En concreto, durante el período en el que estudian en el contexto natural se ha notado un aumento de su variedad léxica.

El estudio de Lennon (1990) revela la contribución positiva del contexto de aprendizaje natural en el desarrollo de la competencia léxica. Lennon (1990) investiga el efecto de la estancia de seis meses en una universidad inglesa en la fluencia y diferentes aspectos de la producción oral de cuatro aprendientes alemanes de inglés de nivel

avanzado. La riqueza del léxico es uno de los aspectos de los cuales los participantes más se benefician durante su estancia en un contexto natural.

Dada la influencia positiva del contexto de aprendizaje natural en el desarrollo de la competencia léxica, podemos pensar que en estos contextos la transferencia de la LM se reduce. Como han mostrado muchos estudios, a medida que avanza el desarrollo de la competencia léxica, el uso de la transferencia léxica de la LM se reduce (Blum y Levenston, 1978; Ringbom, 1983b; Poulisse y Bongaerts, 1994; Williams y Hammarberg, 1998). De esta manera, se espera que en contextos de aprendizaje naturales, en los que se va desarrollando la competencia léxica, no aparezcan apenas transferencias léxicas de la LM.

En efecto, se ha demostrado empíricamente el limitado uso de las estrategias comunicativas basadas en la LM en un contexto de aprendizaje natural. Segalowitz et al. (2004) en su estudio comparan los beneficios lingüísticos y el empleo de la estrategias comunicativas de dos grupos de aprendientes estadounidenses de español como LE. El primer grupo estudia español en un contexto de aprendizaje institucional en la Universidad de Colorado, mientras que el segundo estudia español en un contexto de inmersión, en la Universidad de Alicante en España.

Sus resultados, relacionados con el uso de las estrategias comunicativas, han mostrado que al final de semestre el grupo que estudia español en el contexto de inmersión usa menos estrategias de comunicación tanto basadas en la LM como en la LE que el grupo que estudia español en el contexto formal. En lo concerniente al uso de las estrategias comunicativas basadas en la LM, se observa que casi desaparecen en el grupo que estudia español en el contexto de inmersión.

Centrándonos, ahora, en el contexto de aprendizaje formal, podemos distinguir, según Agustín Llach (2010), dos contextos de aprendizaje de la LE. Por un lado, se distingue el contexto formal y tradicional de aprendizaje de la LE como una de las materias del colegio y, por otro, la LE se enseña como materia en el colegio pero también se utiliza para enseñar las demás materias del colegio (historia, literatura, biología, etc.), la llamada educación bilingüe.

Como es lógico y como afirma Agustín Llach (2010), la exposición a la LE es mayor en un contexto en el que la LE sirve también como medio de enseñanza de las demás materias escolares. Así que, en analogía con lo que hemos visto en la comparación de los contextos natural y formal, se supone que en el contexto con el mayor contacto con la LE,

se desarrolla más la competencia lingüística y léxica de los estudiantes reduciéndose, de tal manera, las transferencias léxicas de la LM.

En efecto, estudios han demostrado empíricamente que en un modelo de educación bilingüe se desarrolla más la competencia léxica en la LE, además de que disminuyen las transferencias léxicas de la LM.

Várkuti (2010) compara la competencia lingüística de dos grupos de aprendientes húngaros de inglés. El primer grupo se beneficia de una educación bilingüe, donde se usa el inglés como lengua de enseñanza de las diferentes materias del colegio, mientras que el segundo asiste a un curso intensivo de aprendiazje de inglés como LE. Los resultados de su estudio muestran que el grupo con la educación bilingüe tiene una competencia léxica más desarrollada, dado que dispone de un vocabulario más rico y más sofisticado.

Además, Celaya y Ruiz de Zarobe (2010) han comprobado de una manera empírica la tendencia descendiente de la influencia de la LM en la educación bilingüe, investigando el efecto de la LM en la producción léxica de aprendientes de inglés catalanes y vascos en dos tipos de programas educativos diferentes. En el primer programa se enseña el inglés como materia en el colegio, mientras que en el segundo el inglés se utiliza también como medio de instrucción de las demás materias. Los resultados de este estudio revelan un efecto claro del tipo del programa educativo en el uso de transferencia léxica de la LM. En concreto, los resultados indican mayor producción de préstamos en el grupo que sigue el programa en el que se enseña el inglés como LE, algo que implica dependencia directa de la LM y una competencia léxica limitada en la LE.

Tras lo expuesto, se puede confirmar que el contexto del aprendizaje de una LE es un factor que determina tanto la producción lingüística en la LE como el grado de activación de la LM en casos de desconocimiento del léxico en LE.

Capítulo: 5 La competencia léxica.

5.1 La utilidad de definir, describir y delimitar la competencia léxica.

Dada la compleja naturaleza de la competencia léxica y sus diferentes dimensiones, podría resultar útil definirla, distinguiendo entre sus diferentes componentes, así como delimitarla en relación con la competencia lingüística.

Tal definición, así como el análisis de sus componentes y de sus relaciones con la competencia lingüística y el estudio de sus dimensiones pueden contribuir al desarrollo de la investigación sobre el léxico en los estudios de la adquisición de lenguas extranjeras y, desde una perspectiva pedagógica, a la mejora de las técnicas de enseñanza del léxico.

En cuanto a la contribución de una descripción detallada de la competencia léxica a la investigación sobre el léxico y su adquisición en LE, Jiménez Catalán (2002) sostiene que la definición y la delimitación de la competencia léxica ofrece la posibilidad de establecer los principios que rigen la adquisición del léxico, de averiguar si existe un orden sistemático en tal adquisición, de comprobar si este orden es universal, es decir, si el orden de adquisición es el mismo tanto en la lengua materna como en la LE y de determinar los factores que intervienen en este proceso.

Schmitt (2000), a su vez, señala que el considerar la competencia léxica como un conjunto de aspectos diferentes y separados puede facilitar su estudio y servir de marco teórico para la clasificación del léxico. Sin embargo, subraya el hecho de que los distintos tipos de conocimiento relativos a la competencia léxica se relacionan y se influyen mútuamente.

Henriksen (1999), por su parte, en un artículo que trata de las dimensiones de la competencia léxica y de la relación de éstas con el desarrollo del léxico, subraya la necesidad de claridad y precisión en la descripción tanto de la competencia léxica como de los procesos que subyacen al aprendizaje del léxico. Según su opinión, esta necesidad surge del hecho de que en la bibliografía se observa confusión en el uso de los términos empleados para describir tanto la competencia léxica como los procesos del aprendizaje del léxico.

Desde la perspectiva pedagógica, muchos son los investigadores que reconocen la gran utilidad de la aclaración del concepto de la competencia léxica y del análisis de sus componentes para los profesores de LE y la enseñanza del léxico.

Jiménez Catalán (2002) señala que la definición de competencia léxica puede servir como punto de referencia y como base teórica para establecer los criterios para la evaluación del aprendizaje del léxico, localizar las dificultades que encuentran los aprendientes en la adquisición del léxico, evaluar el material didáctico relativo al estudio del léxico y, finalmente, planificar de manera adecuada la enseñanza del léxico en cada nivel de LE.

Nation (1990), por su parte, sostiene que la enumeración de todos los elementos que componen el conocimiento de una palabra se relaciona directamente tanto con la enseñanza como con el aprendizaje del léxico.

Meara (1996), a su vez, aun proponiendo un modelo de descripción de la competencia léxica usando una orientación distinta, señala que el estudio de los factores que influyen la competencia léxica y la formación de una teoría sobre la que se basará el modelo de descripción de la competencia léxica influirá positivamente la postura de los profesores de LE hacia la enseñanza del léxico.

Finalmente, la definición y la delimitación de la competencia léxica se considera no solamente útil, sino también necesaria para la realización del presente estudio. Un trabajo de análisis de errores léxicos, como es el nuestro, debe tomar en cuenta todos los tipos de conocimiento de una unidad léxica, porque servirán de marco teórico para describir los diferentes tipos de errores léxicos. Además, la descripción de la competencia léxica en el sentido de las destrezas y las habilidades que se deben tener para poder utilizar de manera efectiva los conocimientos léxicos puede aclarar el proceso de adquisición del léxico y ayudar a comprender las causas de los errores léxicos.

Para concluir, una definición, descripción detallada y delimitación de la competencia léxica tanto relativa al conocimiento de los componentes de las unidades léxicas como a la capacidad de usar estos conocimientos revela en qué aspectos de las unidades léxicas debe centrarse un análisis de errores léxicos, además de facilitar una idea global de todos los tipos de dificultades que se plantean a los aprendientes a la hora de producir un escrito.

Tras la justificación de la definición y descripción de la competencia léxica, sigue la presentación de las diferentes definiciones y los diferentes modelos de descripción de la competencia léxica que hemos podido estudiar hasta el momento.

5.2 Definiciones de la competencia léxica.

Se han realizado distintos intentos de definir la competencia léxica. Sin embargo, la falta de unanimidad entre los investigadores en cuanto al uso de los términos ha provocado cierta confusión. A continuación, se presentarán diferentes definiciones hasta ahora aparecidas y los términos usados por los investigadores.

Blum-Kulka (1981) usa el término *competencia semántica*, considerándola como parte de la competencia comunicativa general en LE, y la define como la habilidad de utilizar las palabras adecuada y eficazmente, así como de manera gramaticalmente correcta.

Por otra parte, Robinson (1989) usa el término *conocer una palabra* y propone la siguiente definición:*"Knowing a word involves both knowing 'that' it has a particular meaning, and knowing 'how' it can be, and is being used."*[40] (1989: 275).

Cassany, Luna y Sanz (1994) recurren al término *competencia léxica*. Para ellos, la competencia léxica no abarca sólo el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los que se refieren, sino también las estrategias para usar adecuadamente estos conocimientos.

Lahuerta y Pujol (1996) también usan el término *competencia léxica*. Según su opinión, la competencia léxica es la capacidad de relacionar formas con significados de utilizarlas adecuadamente, siendo el lugar donde se encuentra todo este conocimiento de esta competencia el lexicón mental.

En el *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas,* (MCER)[41] se distingue la competencia léxica de la competencia semántica. La competencia léxica es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, mientras que la competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado del alumno. Las dos forman parte de la competencia lingüística, la cual es parte de la competencia comunicativa.

[40] En español "Conocer una palabra implica el saber del ¨qué ¨, que tiene un significado particular y el saber de ¨cómo¨ puede ser y se puede utilizar."
[41] Fue elaborado el 2000 por el Consejo de Europa.

Gómez Molina (2004), basándose en los términos usados por el MCER (2000), utiliza el término *competencia léxico-semántica*. Según su opinión, la competencia léxico-semántica no se refiere sólo a "*los conocimientos y destrezas del aprendiente, sino también a la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicón y a su accesibilidad."* (2004: 491).

Jiménez Catalán (2002), a su vez, utiliza el término *competencia léxica*, confiriéndole dos sentidos: el primero se refiere al conocimiento que debe tener alguien para utilizar la palabra de manera adecuada y el segundo, a la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las palabras a nivel oral y escrito.

Otra definición que aparece en la bibliografía es la de Marconi (2000), quien identifica la competencia semántica con el conocimiento del significado de una palabra y la competencia léxica con la habilidad de usar adecuadamente las palabras. Considera la competencia léxica como parte integral de la competencia semántica.

De todo lo expuesto se puede concluir que hay una falta de sistematicidad y consenso tanto en el uso de los términos, como en las distintas definiciones. Como sostiene Jiménez Catalán (2002), este fenómeno se puede deber al hecho de que los diferentes investigadores no integran sus definiciones en un marco teórico concreto, ni las justifican teóricamente. Sin embargo, esto puede considerarse una consecuencia lógica del problema que apunta Meara (1996), según el cual no hay un modelo teórico desarrollado que defina y describa la competencia léxica.

5.3 Los diferentes modelos de descripción de la competencia léxica.

Muchos son los investigadores que han tratado de describir la competencia léxica. De hecho, sostienen que para proceder a la descripción de la competencia léxica es menester centrarse en las diferentes dimensiones de las unidades léxicas, dado que la competencia léxica consiste exactamente en el conocimiento de estas últimas y en su uso adecuado.

Las diferentes propuestas sugeridas por los investigadores han tenido como resultado la aparición de modelos diferentes que describen la competencia léxica. Aunque Meara (1996) menciona que todo este trabajo realizado en relación con la descripción de la competencia léxica tiene como punto de partida el trabajo de Richards (1976), encontramos esfuerzos de discusión del concepto también en Fries (1945). Aunque en ningún momento hace uso del término competencia léxica, se refiere a los cuatro niveles

de significado de las palabras: el contenido léxico de las palabras, es decir, la definición que encontramos en un diccionario, el significado sintáctico, el significado morfológico y la entonación que usa la persona que habla.

Sin embargo, es Richards (1976) quien propone un modelo descriptivo de la competencia léxica más sistemático y por eso, según Jiménez Catalán (2002), su artículo ha generado muchos trabajos posteriores. Su modelo se basa en la descripción de los diferentes rasgos y aspectos de la unidad léxica. Según Richards (1976), conocer una palabra significa conocer la frecuencia de aparición de una palabra tanto en la lengua oral como en la escrita, conocer el uso adecuado de una palabra según la función y la situación, conocer el comportamiento sintáctico de la palabra, además de conocer la forma subyacente y las posibles derivaciones, las asociaciones, su valor semántico y sus diferentes significados. Asimismo, Richards (1976) se refiere al desarrollo continúo del vocabulario a lo largo de toda la vida, su aprendizaje continuo y acumulativo.[42]

El modelo de Richards (1976) se limita a la enumeración de componentes de la competencia léxica. Éste fue también adoptado por otros investigadores, como por ejemplo Wallace (1982). Según la opinión de este último, el aprendizaje del vocabulario es un proceso complejo y conocer una palabra presupone la habilidad de reconocer su forma oral y escrita, de recordarla, de relacionarla con el concepto o imagen adecuado, de usar su forma gramatical adecuada, de pronunciarla correctamente en la lengua oral, de escribirla correctamente en la lengua escrita, de usar correctamente las colocaciones, de recurrir al registro adecuado para la situación y de tomar en cuenta las connotaciones y las asociaciones.

También Carter (1987) se basa en el modelo relativo a las dimensiones de la competencia léxica. Sostiene que el vocabulario de una lengua no es una lista de palabras en el diccionario, sino que se deben tomar en cuenta otros aspectos de las palabras para poder hablar de un conocimiento completo de una palabra, como la polisemia, la estructura semántica, las relaciones con las demás palabras, conocer si la palabra pertenece al vocabulario básico o al vocabulario esencial (*core vocabulary*), si algunas palabras son más léxicas y más llenas de contenido que otras, las asociaciones, el estilo adecuado, el uso adecuado en cada contexto.

[42] Este artículo está recopilado en Richards, J., 1985. Lexical knowledge and the teaching of vocabulary. *The context of language teaching.* Cambridge: CUP, 176-188.

La misma línea de investigación centrada en la enumeración de los componentes de la competencia léxica caracteriza también el trabajo de Nation (1990, 2001). Nation (1990, 2001) hace una distinción entre el nivel receptivo y productivo que presuponen distintos tipos de conocimiento, tomando en cuenta que en cada nivel se realizan distintos procesos cognitivos y se activan procesos de aprendizaje diferentes, como apunta Jiménez Catalán (2002). Los componentes del conocimiento receptivo, según Nation (1990, 2001), son el reconocimiento de las formas escrita y oral, el conocimiento de las relaciones gramaticales con otras palabras y las colocaciones, la frecuencia de aparición de la palabra y su uso adecuado según el contexto (registro, estilo) y el conocimiento del concepto que representa y las asociaciones con otras palabras. El conocimiento productivo, por otro lado, presupone la facultad de pronunciar y escribir correctamente una palabra, de usarla de manera gramaticalmente correcta, de utilizar bien las colocaciones, de usarla en los contextos adecuados y de sustituirla adecuadamente si es posible.

Otro artículo que sigue el mismo método para describir la competencia léxica es el de Higueras (1996). Según dicho artículo, el conocimiento y el uso adecuado de una unidad léxica implican información y conocimiento sobre la denotación de la palabra, su sonido o grafía, las estructuras sintácticas en las que aparece, sus peculiaridades morfológicas, sus relaciones paradigmáticas, sus combinaciones sintagmáticas, el registro, el contenido cultural, los usos metafóricos, la frecuencia de uso, la pertenencia a expresiones institucionalizadas, saber usarla tanto productivamente como sólo entenderla, conocer las relaciones que tiene con unidades de su LM.

En el mismo modelo de descripción se basan también Cassany, Luna y Sanz (1994), subrayando el hecho de que las palabras son unidades con diferentes dimensiones. Conocer una palabra implica conocer su pronunciación y ortografía, su morfología y sintaxis, su valor semántico (denotativo y connotativo), sus asociaciones y relaciones semánticas con las demás palabras, el uso adecuado según el contexto y la situación comunicativa, su valor dialectal y de registro.

Otro trabajo que se refiere al mismo tema es el artículo de Gass (1988). Gass (1988) no presenta ninguna enumeración de componentes de la competencia léxica, pero se refiere a algunos aspectos de este tema que considera importantes. Según su opinión, hay distintos grados y niveles de conocimiento léxico. Además, se refiere a la distinción entre conocimiento receptivo y productivo y los diferentes procesos mentales que se activan en

cada caso. Finalmente, considera parte de la competencia léxica la habilidad de formar palabras nuevas, una idea muy innovadora para su época.

Otro estudio que se centra en los aspectos del conocimiento de una palabra es el de Schmitt (2000). Schmitt (2000), para empezar, se centra en el conocimiento del significado de la palabra y distingue entre el significado denotativo y connotativo de ésta. El significado connotativo contiene toda la información adicional considerada imprescindible para el uso adecuado de una palabra, como el registro y el estilo adecuado según el tiempo, el lugar, los factores sociales, el tema, el discurso. Otro tipo de conocimiento vinculado a la competencia léxica es el relativo a las relaciones de las palabras entre sí, las asociaciones. Además, Schmitt (2000) se refiere a la necesidad de conocer la forma escrita y oral de la palabra y de disponer de los conocimientos gramaticales adecuados para poder usar correctamente la palabra, es decir, distinguir una palabra según su clase y su morfología.

Otro trabajo centrado en el tema de la competencia léxica y su descripción es el artículo de Robinson (1989) que diferencia entre la dimensión declarativa y la dimensión procidemental de la competencia léxica. La dimensión declarativa corresponde al conocimiento de las palabras específicas y técnicas, las cuales tienen un significado independiente del contexto, mientras que la dimensión procidemental corresponde al conocimiento de las palabras generales, cuyo significado potencial varía según el contexto. Robinson (1989) subraya la importancia de la dimensión procidemental de la competencia léxica, porque la capacidad de poder generar el significado de una palabra según el contexto puede contribuir al desarrollo de la totalidad de la competencia comunicativa de un aprendiente.

Lahuerta y Pujol (1996), a su vez, señalan que el conocimiento de una unidad léxica no debe limitarse a los conocimientos fonéticos, gráficos, sintácticos, semánticos y pragmáticos que se tengan acerca de ésta. Una unidad léxica puede contener mucha más información de la que se puede encontrar en un diccionario, además de tener una carga significativa diferente, según la visión que tenga del mundo.

En estos modelos descriptivos de la competencia léxica se basan algunos libros de orientación pedagógica (Gairns y Redman 1986, McCarthy 1990) que tratan de temas relacionados con la enseñanza del vocabulario y pueden servir de ayuda a los profesores de LE. En dichos trabajos se presentan los diferentes aspectos de las palabras que deben tomar en cuenta los profesores a la hora de enseñar el vocabulario de una LE.

Por otro lado, algunos investigadores critican la descripción de la competencia léxica basada en la mera enumeración de las dimensiones de las unidades léxicas y proponen otras alternativas. Uno de estos es Meara (1996), quien piensa que la utilización de este tipo de modelos para describir la competencia léxica puede causar problemas prácticos a los investigadores, dado que es casi imposible evaluar todos estos componentes para elaborar estimaciones de la competencia léxica. Además, ello implicaría demasiada carga y resultaría casi impracticable a efectos prácticos.

Asimismo, Meara sostiene que todos los modelos que se parecen al modelo de Richards (1976) se centran en aspectos de palabras aisladas y no pueden generalizarse ni aplicarse a la totalidad del léxico de una persona. Sin embargo, el investigador que desea evaluar la competencia léxica de un sujeto no suele fijarse en palabras aisladas, sino en el léxico entero de este último.

Por tanto, Meara (1996) plantea una alternativa, proponiendo dos dimensiones de la competencia léxica que considera globales: el tamaño del vocabulario y su organización. Desde su perspectiva, estas dos dimensiones caracterizan la competencia léxica como una entidad y facilitan la evaluación de la competencia léxica. Según su opinión, es más práctico y más eficaz considerar la competencia léxica como un conjunto de características globales que una acumulación de características de palabras aisladas.

Otro investigador que critica los modelos que presentan la competencia léxica como una lista de dimensiones de las palabras es Henriksen (1999). En su intento de ser más específico sugiere tres dimensiones de la competencia léxica: el conocimiento de lo parcial y de lo preciso, la riqueza del conocimiento en el sentido de la organización del léxico de Meara (1996), y el conocimiento de lo receptivo y de lo productivo.

Según Henriksen, la alternativa por él propuesta sería más equilibrada que la de Richards (1976) y demás expertos, según los cuales la competencia léxica no constituye más que una lista de componentes de las unidades léxicas y que la de Meara (1996), que define la competencia léxica desde una perspectiva global.

Además, Schmitt y Meara (1997), quienes realizan un estudio empírico sobre la naturaleza de la competencia léxica basado en el modelo descriptivo de Richards (1976), sostienen que este tipo de modelos no puede explicar los procesos de adquisición de los diferentes aspectos del conocimiento de las palabras. Tampoco llega a explicar los mecanismos que regulan la correlación de los diferentes componentes de la competencia léxica. De tal manera, realizan una investigación sobre la interrelación de dos tipos de

conocimiento léxico: el conocimiento de los sufijos verbales y el conocimiento de las asociaciones.

Jiang (2004), a su vez, subraya otro aspecto de la competencia léxica, el de la autonomía semántica. Los datos de la investigación por él realizada que figuran en su artículo sobre la transferencia semántica demuestran que el papel de la LM es decisivo para el aprendiente de LE. En efecto, con el objeto de adquirir el concepto de una nueva palabra en la LE el aprendiz se basaría en los conceptos de su propia LM. Eso significa que el aprendiente de LE, en vez de crear un nuevo sistema de conceptos, recurre al de su LM. De tal modo, Jiang (2004) subraya la importancia de la autonomía semántica para el desarrollo de la competencia léxica. Un aprendiente puede expresarse adecuadamente en LE sólo habiendo creado otro sistema conceptual autónomo, con las mismas características que el sistema de los nativos de tal LE, y sin usar el sistema conceptual de su LM.

Otra propuesta alternativa para describir la competencia léxica es la de Tréville y Duquette (1996), los cuales presentan un modelo basado en las teorías de la competencia comunicativa de Hymes (1972), los marcos teóricos propuestos posteriormente por Canale y Swain (1980) y Canale (1983) y el trabajo de Moirand (1982). En su artículo sobre la competencia comunicativa, que marcó la enseñanza de las LE por sus ideas novedosas, Hymes (1972) utiliza el término general *competencia* para referirse a las habilidades de una persona. Dicho término abarca tanto el conocimiento como el uso, o sea la habilidad de usar.

Canale (1983) sostiene que la competencia comunicativa se compone de cuatro tipos de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Éstos interactúan con otros sistemas de conocimientos y habilidades, como el del conocimiento del mundo.

Según Moirand (1982), la competencia comunicativa es una combinación de los siguientes componentes: el lingüístico, el discursivo, el referencial, el sociocultural y las estrategias comunicativas de cada hablante.

Tréville y Duquette (1996) usaron estas propuestas para describir la competencia léxica y presentaron un modelo según el cual la competencia léxica estaría formada por cinco componentes: el lingüístico (conocimiento y uso adecuado de la forma escrita y oral de las unidades léxicas, de su estructura, significado, comportamiento morfosintáctico y de los contextos en los que aparecen preferentemente), el discursivo (conocimiento de la combinación de las palabras con las series léxicas), el referencial (conocimiento de las

combinaciones adecuadas de las unidades léxicas según los estereotipos sociales de los aprendientes), el sociocultural (conocimiento del valor estilístico de las unidades léxicas, su peso cultural y la situación comunicativa en la que se pueden usar) y el estratégico (aptitud de manipular las unidades léxicas cuando aparece un problema comunicativo y aptitud de utilizar estrategias para afrontar el desconocimiento, por ejemplo usar el contexto en la comprensión o usar paráfrasis o definiciones en la producción).

Además, para Tréville y Duquette (1996) la competencia léxica puede definirse en dos niveles. El primer nivel abarca las destrezas de comprensión (auditiva y de lectura) y el segundo, que es el óptimo, las destrezas de producción (escrita y oral).

Otra aportación a la descripción de la competencia léxica es la de Marconi (2000), quien se centra más en las habilidades que alguien debe tener para poder usar adecuadamente las palabras. A su parecer, las destrezas inherentes a la competencia léxica serían la inferencial y la referencial. La capacidad inferencial es la capacidad de establecer y usar una red de conexiones entre las palabras, así como entre las palabras y las expresiones lingüísticas. La capacidad referencial es la capacidad de nombrar un objeto o una circunstancia usando la palabra adecuada, y de reconocer un objeto al escuchar una palabra o de asociarla correctamente a una circunstancia.

Los modelos mencionados pretenden delimitar la competencia léxica enumerando los conocimientos de los diferentes aspectos de las palabras y las habilidades requeridas para utilizarlos de una manera adecuada. En un esfuerzo de profundizar más en esta competencia compleja y examinar todos los aspectos que puede tener la competencia léxica, a continuación, se presenta la habilidad morfoléxica innata de los seres humanos.

5.4 La competencia morfoléxica.

A parte de los modelos citados que describen las diferentes dimensiones de la competencia léxica, es imprescindible mencionar un aspecto específico de la competencia léxica: el de la competencia morfoléxica, como señala Baralo (1997).

Según Lahuerta y Pujol (1996), el lugar donde residen todos los conocimientos de la competencia léxica es el lexicón mental. Katamba (1994) define el lexicón mental como un diccionario en la mente de los seres humanos y Aitchison (1987) como el almacén del léxico humano.

Según Aitchison (1987), las palabras están almacenadas en su totalidad en el lexicón mental, sin embargo, para cada palabra hay información morfológica en un almacén secundario que contiene información sobre las partes de las palabras, es decir, sobre la estructura interna de las palabras.

Este tipo de información adicional le ofrece al hablante la posibilidad de crear nuevas palabras, de analizarlas, de combinar partes de las palabras para crear otras nuevas y de entender las creaciones de otros hablantes. Las instrucciones y las reglas que regulan este proceso son una parte constituyente de las herramientas léxicas del lexicón mental. Esta habilidad que tienen los hablantes de crear nuevas palabras, de reconocer sus elementos formantes, y de descomponerlas es la competencia morfoléxica.

Baralo (1997) identifica la competencia morfoléxica con los conocimientos intuitivos que tienen los humanos y que les permiten reconocer los elementos formantes de las palabras, entender las relaciones entre ellos y aplicar las reglas de formación de palabras en un determinado orden. Además, esta competencia les permite reconocer las palabras *posibles*, las palabras que se podrían formar pero que no existen y las palabras *imposibles*, que violan las reglas de formación de las palabras.

Katamba (1994), a su vez, centrando su trabajo en la morfología y en la estructura de las palabras, subraya la importancia del conocimiento morfológico en el proceso de la formación de nuevas palabras. A su parecer, la información morfológica contenida en el lexicón en combinación con las reglas que regulan todo el proceso de la creación de nuevas palabras constituyen la competencia morfoléxica.

A la competencia morfoléxica se refiere también Pinker (1994). A su parecer, la competencia humana de poder formar de manera ilimitada nuevas palabras es impresionante. Según este último, los seres humanos están provistos de un sistema combinatorio y regido por reglas concretas, que utilizan de dos maneras diferentes. Por un lado, este sistema les permite combinar palabras y formar frases y, por otro, les ofrece la posibilidad de combinar las partes de las palabras para formar nuevas palabras según las reglas morfológicas. Dicho sistema permite al hablante crear palabras nuevas, basándose sólo en una combinación adecuada de las diferentes partes que las componen, sin conocer su significado ni su pronunciación.

Baralo (1997), por su parte, en su artículo sobre la organización del lexicón en LE, se refiere a un trabajo suyo anterior (1994) sobre las reglas de formación de palabras y en concreto sobre la derivación de los adverbios en –mente. Según los resultados de esta

investigación, las reglas de formación de palabras de transfieren de la LM y llevan a fenómenos de sobregeneralización.

Tras todo lo expuesto, se ha demostrado que la competencia morfoléxica es una parte integrante de la competencia léxica de los hablantes y se considera muy importante, tanto para los hablantes nativos como para los aprendientes de LE. A continuación, se pondrá de relieve que se trata de una de las estrategias que usan los aprendientes de LE al afrontar su desconocimiento léxico.

5.5 Los elementos que componen la competencia léxica.

Al tratar de delimitar la competencia léxica, sería útil referirse a su contenido, es decir, a los elementos que la componen, dado que de esta manera se aclara en qué clase de palabras tiene que centrarse la enseñanza del léxico y el esfuerzo necesario para desarrollar la competencia léxica y, por último, el estudio de una investigación que analiza errores léxicos, como el presente trabajo.

Según el MCER (2000), la competencia léxica se compone tanto de elementos léxicos como de gramaticales. Los elementos léxicos comprenden expresiones hechas: fórmulas fijas (exponentes directos de funciones comunicativas, refranes, proverbios, arcaísmos residuales), modismos (metáforas lexicalizadas, intensificadores, estructuras fijas), verbos con régimen preposicional, locuciones prepositivas, expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas y palabras con los distintos sentidos que pueden tener (polisemia): miembros de las clases abiertas de las palabras (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios y conjuntos léxicos cerrados, como días de la semana, meses del año, pesos y medidas, entre otros).

Los elementos gramaticales, por otro lado, comprenden las clases cerradas de las palabras: artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales y relativos, adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares, conjunciones.

Según Ahumada Lara (1989), esta distinción no es nueva, porque se basa en la distinción aristotélica entre palabras léxicas y palabras gramaticales o palabras autosemánticas o sinsemánticas, las cuales componen el léxico de una lengua. Las palabras léxicas están provistas de una una carga semántica y constituyen un conjunto abierto e ilimitado. Las palabras gramaticales, por otro lado, son semánticamente vacías y constituyen un número reducido de elementos muy importante para la función de la lengua.

En su esfuerzo por clasificar la información lexicográfica, Ahumada Lara (1989) utiliza esta distinción con el objeto de explicar dos conceptos lexicográficos fundamentales: el de la definición y el de la explicación. Por un lado, el contenido lingüístico de las palabras léxicas, provistas de carga semántica, se refleja a través de una definición y por otro, el contenido lingüístico de las palabras gramaticales, que están semánticamente vacías pero llenas de información gramatical, se refleja a través de una explicación.

En la misma distinción se basa la propuesta de McCarthy (1999), según la cual los elementos gramaticales, es decir, las clases cerradas de las palabras, cuya función es más gramatical que léxica, deben estudiarse dentro de la gramática, porque no se pueden considerar parte de la competencia léxica.

Gómez Molina (2002, 2004) expresa su desacuerdo con la propuesta de McCarthy (1999) en cuanto a los elementos gramaticales. Según la opinión de este autor, las clases de palabras cerradas se podrían estudiar tanto dentro de la gramática como dentro del léxico, dado que son muy importantes para la combinación de los elementos léxicos.

Por otro lado, McCarthy (1999) propone la siguiente clasificación de los elementos léxicos, que se basa en la clasificación del MCER (2000). Los elementos léxicos se componen del vocabulario abierto o clases abiertas de palabras y los conjuntos léxicos cerrados y de las expresiones hechas: fórmulas de interacción social y cortesía, unidades fraseológicas (colocaciones, locuciones idiomáticas, paremias), expresiones idiomáticas (clichés, comparaciones fijadas, muletillas), estructuras fijas iniciadoras de frase, otras combinaciones formadas por palabras que se utilizan juntas (verbos con régimen preposicional, complejos sintagmáticos con huecos).

En los elementos léxicos de la competencia léxica se centra también el trabajo de Higueras (1997), quien piensa que la enseñanza del léxico a los extranjeros se debe basar en la enseñanza de las unidades léxicas. En su esfuerzo de delimitar el concepto de la unidad léxica, propone cuatro tipos diferentes de unidades léxicas: las palabras y las unidades pluriverbales, lexicalizadas y habitualizadas, a las que pertenecen las combinaciones sintagmáticas, las expresiones idiomáticas o frases hechas (Higueras 1996) y las expresiones institucionalizadas.

Lewis (1993,1997), por su parte, propone el enfoque léxico (*Lexical Approach*), según el cual la naturaleza del lenguaje es léxica: el vocabulario es, en efecto, portador del significado, elemento más importante para la comunicación. Al parecer de este último, ha

de darse prioridad a la comunicación, mientras que la gramática ha de desempeñar un papel secundario.

Lewis no comparte la opinión tradicional, según la cual el lenguaje se compondría de la gramática y el vocabulario, sino que sostiene que este está formado por bloques de palabras (*chunks*) que se combinan de cierta manera para producir textos coherentes. Estas partes son de diferentes tipos y se dividen en las categorías siguientes: palabras, polipalabras, colocaciones, expresiones fijas y expresiones semi-fijas.

Gómez Molina (2002), a su vez, en un artículo sobre el español para fines específicos, propone la siguiente clasificación del contenido del léxico específico: el léxico específico se compondría de palabras (simples, compuestas y abreviadas) y de elementos gramaticales, de combinaciones y compuestos sintagmáticos (expresiones y combinaciones tanto de la lengua general como de las lenguas de especialidad, colocaciones), de expresiones idiomáticas con mayor o menor grado de fijación (muletillas, juegos de palabras, paremias o expresiones de sabiduría popular, eslóganes, refranes, proverbios, etc.) y de fórmulas de interacción social.

5.6 La competencia léxica como parte de la competencia comunicativa.

Según el MCER (2000), todas las competencias de los seres humanos pueden contribuir a la capacidad comunicativa de un sujeto. De tal manera, todas las competencias humanas, tanto las directamente vinculadas a la lengua como las más generales, se pueden considerar como aspectos de la competencia comunicativa.[43]

La competencia léxico-semántica, junto con la competencia gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica, es considerada por el MCER (2000) como parte de la competencias lingüística. Sin embargo, muchos son los investigadores que observan una relación directa tanto con las competencias humanas generales como con el resto de las competencias que se relacionan con la lengua, aparte de la competencia lingüística.

Baralo (2005) subraya esta estrecha relación de la competencia léxica con las competencias generales de los seres humanos que comprenden el conocimiento declarativo (el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural) y

[43] Se pueden encontrar más informaciones en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/

la competencia existencial, la capacidad de aprender, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas.

Por otro lado, señala que la misma relación directa existe también con las competencias que se relacionan directamente con la lengua. A este grupo de competencias pertenecen las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Según Baralo (2005), el léxico contiene todas estas habilidades y su uso adecuado presupone el conocimiento y el manejo eficaz y correcto de todos los aspectos citados.

Esta misma idea es compartida por Cassany, Luna y Sanz (1994). Para ellos, la palabra es la unidad lingüística de discurso lingüístico, pragmática y referencial. El dominio de todos estos aspectos de las unidades léxicas, lo cual constituye la competencia léxica, requiere la colaboración de todas las competencias lingüísticas y extralingüísticas. Además, piensan que la competencia léxica constituye una condición indispensable para la competencia comunicativa.

Gómez Molina (2004), a su vez, subraya la idea según la cual la competencia léxica, aunque se considera competencia lingüística, es también parte integrante de las competencias sociolingüísticas y pragmáticas. Como la competencia sociolingüística es la habilidad de usar adecuadamente la lengua tomando en cuenta los factores sociales (las relaciones sociales, las reglas de cortesía, el registro, el dialecto, el acento), el dominio de todas las dimensiones de la competencia léxica se considera condición indispensable de esta competencia.

En cuanto a la competencia pragmática, es obvio que la contribución de la competencia léxica es muy significativa, dado que la competencia pragmática se refiere a la capacidad del hablante de producir fragmentos que se caracterizan por su coherencia y cohesión así como la habilidad de usar adecuadamente la lengua según una función comunicativa concreta.

Para concluir, se ha demostrado que las competencias lingüísticas y las competencias generales interactúan y se influyen entre ellas para establecer la comunicación. La competencia léxica, aunque clasificada como competencia lingüística, está vinculada tanto a las competencias generales como a las competencias lingüísticas. En cuanto a este último grupo, se puede observar una relación de dos tipos: por un lado, la competencia léxica es condición para las otras competencias (sociolingüística y pragmática) y, por otro, el dominio de todas las dimensiones de la competencia léxica presupone las demás competencias (sociolingüística y pragmática).

5.7 La competencia léxica como parte de la competencia lingüística.

Como ya se ha mencionado anteriormente en el presente trabajo, según el MCER (2000) la competencia léxico-semántica, junto a la competencia gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica, forma parte de las competencias lingüísticas.

Sin embargo, pueden observarse ciertas diferencias entre la competencia léxico-semántica y las demás competencias lingüísticas, las cuales se deben a la naturaleza compleja del léxico, sistema abierto con carácter idiosincrásico, dinámico y acumulativo.

Como señala Sanjuán (1991), el léxico es un sistema idiosincrásico y único en cada sujeto, dado que cada palabra de una lengua es única en todas sus dimensiones y que, además, su conocimiento esta influido por las experiencias personales y el conocimiento del mundo de cada hablante. De tal manera, cada individuo establece una red idiosincrásica de conexiones personales.

La misma idea es compartida por Lahuerta y Pujol (1996). En su esfuerzo de aclarar los términos "palabra" y "unidad léxica" sostienen que prefieren el último por expresar éste mejor el carácter idiosincrásico y personal del significado. La información que contiene cada palabra no puede encontrarse en un diccionario. Para cada individuo, la carga significativa de una unidad léxica es distinta por depender ésta del conocimiento que se tiene del mundo, de experiencias y de recuerdos personales. De tal manera, una unidad léxica puede presentar diferentes asociaciones o diferentres connotaciones para cada hablante.

Marconi (2000), a su vez, sostiene que la habilidad inferencial y la referencial, que son los componentes de la competencia léxica, son competencias individuales e independientes. Por un lado, el hecho de que un hablante haya desarrollado su competencia inferencial no significa que ocurra lo mismo con su competencia referencial. Por otro lado, estas competencias son individuales, dado que su desarrollo depende de factores personales como, por ejemplo, el de la profesión, citado por Marconi (2000).

Además, el léxico es un sistema abierto con carácter dinámico y acumulativo. Dicho sistema se compone de un número incalculable de unidades léxicas que se encuentran en constante proceso de reorganización interna. Por un lado, se incorporan al sistema léxico unidades léxicas nuevas, y, por otro, se descubren nuevos usos de las unidades léxicas ya conocidas.

Sanjuán (1991) expresa la misma idea. Según la última, el vocabulario de cada individuo sigue desarrollándose a lo largo de toda su vida, dado que éste va aprendiendo nuevos significados correspondientes a las palabras ya conocidas. De tal modo, procede a establecer nuevas interconexiones entre las palabras y a crear nuevas redes semánticas.

Esto ya lo había esbozado Richards (1985) al sostener que una de las características de la competencia léxica es su desarrollo continuo, a lo largo de toda la vida de un individuo, incluso cuando ha llegado a ser adulto, fenómeno que no se observa con la sintaxis.

Dada la naturaleza idiosincrásica y dinámica del léxico, el desarrollo de la competencia léxica nunca llega a completarse de forma total y definitiva como en los casos de la competencia gramatical o fonológica, donde se localizan sistemas estables, regidos por reglas claras, estrictas y generales.

Lo expuesto permite deducir que la competencia léxico-semántica presenta ciertas peculiaridades en comparación con las otras competencias lingüísticas (gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica). De tal manera, su desarrollo requiere un tratamiento especial que tome en cuenta todos los aspectos idiosincrásicos de léxico.

Capítulo 6: El lexicón mental.

El concepto del lexicón mental, uno de los conceptos fundamentales de la Psicolingüística, se relaciona con los aspectos psicológicos de la adquisición del léxico tanto en la LM como en la LE. Según Singleton y Little (1991), pese a la cantidad de trabajos dedicados al lexicón mental, éste sigue considerándose un tema misterioso y controvertido.

Dada su vital importancia en cuanto a la adquisición del léxico y la dificultad que presenta en lo que se refiere a su comprensión, se considera imprescindible para el presente trabajo sobre errores léxicos, la definición y la descripción del lexicón mental. Dicha descripción va a centrarse en la naturaleza y las características del lexicón mental y en su organización tanto en la LM como en la L2.

6.1 Definición y naturaleza del lexicón mental.

Uno de los investigadores que se han dedicado al lexicón mental es Aitchison (1987). Su estudio describe y analiza la naturaleza del lexicón mental con objeto de arrojar luz sobre cuestiones como la del almacenamiento de las unidades léxicas y su recuperación inmediata cuando el hablante lo considere necesario. Aitchison (1987) caracteriza el lexicón mental como el almacén del léxico humano.

Según Aitchison (1987), el lexicón mental es un sistema organizado y regido por principios concretos, explicándose de tal manera la veloz recuperación de una palabra por parte del hablante cuando éste la necesita en la producción escrita u oral. Como el número de unidades léxicas que componen el lexicón mental de cada hablante es enorme, sería imposible o tardaría mucho su recuperación si éstas no formaran parte de un sistema organizado.

Según Aitchison (1987), aunque el término *lexicón* proviene del griego y originariamente significa "diccionario", las diferencias entre el lexicón mental y un diccionario son muchas. Por un lado, un diccionario está organizado por orden alfabético, lo cual no ocurre con el lexicón mental. Los diccionarios contienen significados estáticos que a menudo necesitan ser actualizados, mientras que el lexicón mental es un sistema

dinámico, sujeto a cambios continuos, mediante la incorporación infinita de nuevas palabras y de nuevos significados de palabras conocidas.

Asimismo, el lexicón mental contiene muchísima más información relativa a las diferentes unidades léxicas que un diccionario. En un diccionario, las palabras no figuran en un contexto determinado ni hay datos sobre su frecuencia de aparición o informaciones relativas al uso, comportamiento sintáctico, asociaciones etc. Por ello, el lexicón mental no puede compararse con un diccionario.

Katamba (1994), a su vez, se refiere al lexicón mental en su trabajo sobre la morfología y la estructura interna de las palabras. Según su opinión, el lexicón mental es la representación de las palabras en la mente humana. El lexicón mental debe contener todos los tipos de información léxica que permitan el uso adecuado de una unidad léxica (fonológica, ortográfica, gramatical y semántica). La misma información debería contener un diccionario. Esto sería, para Katamba (1994), un elemento común del lexicón mental y del diccionario.

A continuación, refiriéndose a las diferencias entre el lexicón mental y el diccionario, Katamba (1994) señala que el lexicón mental es un sistema sistemáticamente organizado, bien estructurado, hecho que permite la recuperación rápida de la unidad léxica que necesitamos. Por otro lado, un diccionario no tiene una estructura tan compleja, por no ser nada más que una lista alfabética de palabras.

Gairns y Redman (1986) sostienen la misma idea de que el lexicón mental está organizado de alguna manera y es por ello que el hablante puede recuperar las palabras con tanta velocidad. Por lo tanto, ellos también subrayan la importancia del lexicón mental.

Otro investigador que se refiere al lexicón mental es Luque Durán (2004). Según su opinión, el término lexicón mental se refiere a dos realidades diferentes: por una parte, el lexicón mental real se configuraría de acuerdo a la LM, edad, cultura, visión del mundo y posición geográfica del hablante. Por otra, el lexicón mental ideal representa lo mejor del lexicón de una colectividad.

A continuación, Luque Durán (2004) subraya la naturaleza dinámica del lexicón mental. El lexicón mental está estrechamente relacionado con nuestro entorno, el cual, a su vez, está sujeto a un incesante cambio provocado por la adquisición interminable de nuevas experiencias e informaciones. De tal modo, constituye un sistema poco estable caracterizado por la fluidez. La visión del mundo y el lexicón mental son dos sistemas que se desarrollan paralelamente a lo largo de la existencia de cada individuo.

Lahuerta y Pujol (1996), a su vez, consideran que la comprensión de la naturaleza del lexicón mental puede ofrecer conclusiones útiles para la enseñanza del vocabulario, facilitando así el trabajo de los enseñantes de LE. En su artículo, presentan una doble definición del lexicón mental. Por una parte, consideran que el lexicón mental es una parte del cerebro donde reside toda la información de la competencia léxica. Por otra parte, definen el lexicón mental como el conjunto de las unidades léxicas almacenadas y que el hablante puede reconocer y utilizar tanto en la producción escrita como en la oral.

Otra investigadora que se ha ocupado del tema del lexicón mental es Baralo (2001). En su artículo sobre el lexicón no nativo, define el lexicón mental como una parte de la competencia lingüística que se compone de las piezas léxicas o formantes (raíces, temas, afijos flexivos y derivativos) y las reglas que condicionan su combinación. Toda esta información reside en el lexicón mental y permite la creación de nuevas palabras. De esta manera, Baralo (2001) subraya el carácter dinámico, cognitivo y procesual del lexicón mental.

En otro artículo suyo sobre la organización del lexicón mental en LE, Baralo (1997) sostiene que el lexicón mental "*es un conjunto de elementos léxicos; básicamente, se trata de una lista de elementos que constituyen las unidades atómicas de la sintaxis.*" (1997:59). En dicho artículo, sostiene que el lexicón mental se compone de los formantes (palabras, temas y afijos), de las reglas de formación y de principios universales que rigen el funcionamiento de tales reglas.

La opinión de Baralo (1997) se basa en la teoría de Chomsky (1995) sobre el lexicón y el sistema computacional del lenguaje. Según Chomsky (1995), el lexicón se distingue del sistema computacional del lenguaje por componerse este último de la sintaxis, la cual contiene la gramática, y de la fonología. El lexicón, por su parte, se compone de elementos léxicos, formando cada uno de ellos un sistema con propiedades fonéticas, semánticas y sintácticas idiosincrásicas y que por tanto no pueden generalizarse.

Aplicando la teoría de la Gramática Universal (GU) al lexicón, Chomsky (1995) sostiene que existe un vocabulario universal invariable y común para todas las lenguas, del cual se derivan los elementos sustantivos del lexicón de las lenguas. Por otro lado, los elementos funcionales de cada lengua son idiosincrásicos y constituyen los elementos específicos que crean las diferencias entre los lexicones de las lenguas.

Según Chomsky (1995), todos estos elementos léxicos se regulan por mecanismos establecidos por la lengua, y por reglas que determinan la interrelación apropiada entre los

diferentes elementos léxicos. Finalmente, el funcionamiento de tales reglas se basa en principios adecuados que derivan de la GU.

6.2 La organización del lexicón mental en LM.

Como se ha observado, los investigadores que han estudiado el lexicón mental concuerdan en sostener que el lexicón mental está organizado. El hecho que les lleva a tal conclusión es la habilidad humana de recuperar cualquier palabra en muy poco tiempo. El gran número de unidades léxicas y la abrumadora cantidad de información contenidas en el lexicón mental, difícilmente permitirían la tan rápida recuperación de una palabra por parte del hablante si no se tratara de una información de alguna manera organizada.

Otra defensora de la teoría de la organización del lexicón mental es Baralo (2001). Según ella, la habilidad humana de crear un número infinito de oraciones compuestas de un número infinito de conceptos, con los cuales se pueden realizar muchas actividades cognitivas, indica que tanto las oraciones como los conceptos están organizados de alguna manera en la mente humana y se rigen por principios combinatorios concretos que permiten la creación adecuada de oraciones y unidades léxicas.

Dado que el lexicón mental es abstracto y no podemos acceder a él directamente, la psicolingüística se basa en datos indirectos de diferentes tipos para entender cómo está organizado. Según Aitchison (1987), para comprender la organización del lexicón mental se usan cuatro tipos diferentes de datos: las búsquedas de palabras y los lapsus linguae *(slip of the tongue)* de los hablantes, los esfuerzos que deben realizar las personas con trastornos en el habla para encontrar una palabra (*speech disorders),* los experimentos psicolingüísticos y la investigación de la lingüística teórica.

Según Aitchison (1987), el estudio de los estadios por los que pasa una persona al tratar de encontrar una palabra que no recuerda puede arrojar luz a la cuestión de la organización del lexicón mental. En tales estadios, el hablante recurre a palabras cercanas a la palabra que anda buscando, descubriendo así palabras asociadas a esta. Por consiguiente, se ponen de relieve los criterios según los cuales está organizado el lexicón mental.

De la misma manera, los lapsus linguae del hablante evidencian las palabras "próximas" a la palabra correcta, descubriendo de tal modo los tipos de asociaciones existentes entre las unidades léxicas en el lexicón mental.

Por otro lado, los estudios del habla de los afásicos pueden indicar si el lexicón mental está organizado en subsistemas. Si los estudios demuestran que los afásicos cometen errores en un grupo de palabras determinado, eso significa que estas palabras pertenecen a un sistema que forma parte del lexicón mental y se compone de muchos subsistemas distintos.

Finalmente, datos importantes para la organización mental ofrecen tanto los experimentos psicolongüísticos que examinan las asociaciones de las palabras entre sí y el fenómeno "punta de la lengua" (*tip of the tongue)*, como la lingüística teórica, la cual abarca una bibliografía muy amplia y muy importante en el ámbito de la adquisición del léxico y del lexicón mental.[44]

Para concluir, según Aitchison (1987), una combinación de todos los tipos de datos diferentes puede conducir a conclusiones más seguras y valiosas, dado que todos estos datos pueden presentar problemas en el caso de que no se examinaran con cuidado.

6.2.1 Criterios de organización del lexicón mental de LM.

De tal manera, basándose en los diferentes tipos de datos anteriormente mencionados, los investigadores han propuesto diferentes criterios según los cuales estaría estructurado y organizado el lexicón mental.

En cuanto a la organización del lexicón mental, Luque Durán (2004) sostiene que el elemento más característico de tal sistema es su multiestructuración. El uso de este término nos permite comprender que las unidades léxicas están vinculadas de diferentes maneras. En efecto, Luque Durán (2004) se refiere a la organización externa del lexicón mental que se basa en las asociaciones y en las conexiones existentes entre las cosas (reflejo ontológico) en la realidad, así como a la organización interna, que se basa en las relaciones lingüísticas entre las unidades léxicas.

Según Luqué Durán (2004), la organización del lexicón mental se basa en las asociaciones extralingüísticas (ontológicas, enciclopédicas y experienciales) particulares de cada individuo, incluso para los hablantes de la misma LM, y está sujeta a un proceso de cambio constante. Como las relaciones extralingüísticas establecidas en el lexicón mental se vinculan a factores personales como las experiencias, los pensamientos, las

[44] Laufer (1991) refiere estudios relacionados con el fenómeno *tip of the tongue*: Carroll (1969), Brown (1970), el fenómeno *slip of the tongue*: Boomer y Laver (1968), Ellis (1980), Fromkin (1973), Fromkin (1980), Freud (1973), los errores de los afásicos: Buckingham (1980), Söderpalm (1980).

informaciones y la cultura, son poco estables y es muy complicado determinarlas. Sin embargo, este tipo de información es muy importante para la realización eficaz de cualquier acto comunicativo.

Por otro lado, según Luque Durán (2004), la organización interna del lexicón mental se basa en las relaciones lingüísticas entre los signos, los cuales constituyen el lexicón mental. Los signos se componen, a su vez, de un significante y un significado. Dichos signos son la representación mental de la realidad.

Ahumada Lara (1989) sostiene la misma teoría. A su parecer, "*el signo lingüístico es una unidad de primer orden en el complejo mundo de relaciones establecidas en una lengua"* (1989:52). Además, el signo lingüístico es el resultado de la unión de un significante y un significado.

Según Luque Durán (2004), estos signos o elementos formantes del lexicón mental se interrelacionan de dos maneras: formal y semánticamente. Las asociaciones formales permiten la creación de vínculos entre unidades léxicas con significados diferentes, pero con elementos formales comunes, y las asociaciones semánticas permiten el establecimiento de relaciones entre unidades léxicas que pertenecen al mismo campo semántico, pero que son formalmente diferentes.

Las asociaciones formales se presentan en palabras que se parecen sólo parcialmente en cuanto a su forma (*isonimia o palabras isómeras)*. Luque Durán (2004) recalca que tal similitud puede ser de dos tipos diferentes: *isolexémica*, cuando dos palabras tienen la misma raíz e *isomorfémica*, cuando dos palabras presentan los mismos morfemas gramaticales.

Las asociaciones semánticas, por otro lado, se presentan en unidades léxicas con rasgos semánticos parecidos y que pertenecen a la misma categoría nocional, siendo la relación entre ellas una de las relaciones semánticas básicas siguientes: *polisemia, homonimia, sinonimia, hiponimia, colocación y meronimia.*

Según Lahuerta y Pujol (1996), dada la naturaleza abstracta del lexicón mental, es menester utilizar algunas metáforas para poder entender su organización. Ambos se refieren a dos metáforas, que podrían ayudar en la comprensión de la organización del lexicón mental, la del ordenador y la de la biblioteca, que les parecen insuficientes. Para ellos, la imagen más aceptada del lexicón mental es la de una red. Los rasgos que caracterizan esta red son la fluidez y el dinamismo. En cuanto a su organización, se basa en asociaciones de diferentes tipos: fonéticas, gráficas, semantico-enciclopédicas,

categoriales, situacionales. A su parecer, estas asociaciones pueden establecerse por la lengua, por convención o por factores personales.

Otro investigador que se ha dedicado al tema de los criterios en los que se basa la organización del lexicón mental es Meara (1984). En su trabajo sobre la organización del lexicón bilingüe, Meara (1984) se refiere también a la organización del lexicón mental en LM. Rechaza la opinión según la cual el lexicón mental estaría organizado por orden alfabético como un diccionario ya que, a su parecer, el lexicón mental podría ser un sistema organizado según el significado, la longitud de la palabra, la frecuencia de uso, el tiempo y el orden de adquisición.

Aitchison (1987), a su vez, en su esfuerzo por crear un modelo del lexicón mental, usa las mismas metáforas para referirse a su organización, es decir, la del ordenador y la de la biblioteca. Según su opinión, las metáforas facilitan el trabajo del investigador, dado que le ayudan a formar hipótesis de trabajo y preguntas de investigación en cuanto al lexicón mental. Según su opinión, los modelos que se han propuesto para la organización del lexicón mental pueden dividirse en dos categorías: los modelos basados en la teoría del modelo atómico (*atomic globule)* y aquellos basados en la teoría del llamado modelo telaraña *(cobweb*).

Según la primera teoría, en el lexicón mental existe un almacén universal de componentes semánticos (*semantic primitives* o *atomic globules*), mediante los cuales se forman las palabras. Las palabras que están relacionadas tienen componentes semánticos comunes. Sin embargo, según Aitchison (1987), no hay evidencia para comprobar esta teoría.

Por ende, le parecería más aceptable la segunda teoría, según la cual el lexicón mental funciona como una red. A su parecer, las palabras en el lexicón mental están interrelacionadas como en una red gigantesca y multidimensional. En los nódulos de la red se localizan las unidades léxicas. Según su opinión, las unidades léxicas están organizadas en campos semánticos. Los estudios que se centran en los temas de la organización del lexicón mental e investigan las asociaciones entre las palabras muestran que las hay de cuatro tipos: la coordinación, la colocación, la hiperonimia y la sinonimia.

Según estudios realizados por Aitchison (1987), otro criterio según el cual está organizado el lexicón mental es la clase de las palabras: el hablante, aun cometiendo errores, siempre mantendría la clase de palabra (verbo, sustantivo, adjetivo, etc.). De tal

manera puede deducirse que las diferentes clases de palabras se mantienen en lugares separados..

Por último, Aitchison (1987) se refiere al papel del sonido en la organización del lexicón mental. Según estudios realizados, tiene lugar el denominado efecto de la bañera (*bathtub effect)* es decir que un individuo tiende a recordar las letras iniciales y las letras finales de las palabras. Basándose en estos estudios, Aitchison (1987) llega a la conclusión de que las unidades léxicas están agrupadas según sus letras iniciales y finales.

Además, Aitchison (1987), centrándose en experimentos relativos a los fenómenos del lapsus linguae y del de la punta de lengua que revelaron que en estos errores tendía a mantenerse el número de sílabas que componen una palabra, sostiene que las unidades léxicas se organizan también según su estructura rítmica (*rhythmic pattern*), cuyo componente fundamental es el número de sílabas de una palabra.

Según Gómez Molina (2002, 2004), este modelo que presenta el lexicón mental como una red, es el más aceptado por los investigadores. Dicha opinión también es compartida por Lahuerta y Pujol (1996).

Gairns y Redman (1986) proponen el mismo modelo, es decir presentan el lexicón mental como una red asociativa. Basándose en diferentes estudios, llegan a la conclusión de que el lexicón mental está organizado en sistemas interrelacionados entre sí. Los sistemas más básicos son el sistema fonológico y el sistema de las relaciones semánticas.

6.3 La organización del lexicón mental en LE.

Como se ha observado en secciones anteriores, la organización del lexicón mental es un tema muy complicado y complejo perteneciente al ámbito de la Psicolingüística. Sin embargo, lo que interesa en el presente trabajo es comprender cómo está organizado el lexicón de los aprendientes de LE, es decir, el lexicón de usuarios de más de un sistema lingüístico. Como sostienen Singleton y Little (1991) este asunto es incluso más complicado y dificil de aclarar.

Según Baralo (2001), los temas centrales en cuanto a la organización del lexicón mental en LE, en los que se ha centrado la investigación, son básicamente dos:

- La manera en la que están almacenadas en el lexicón mental las palabras de los dos sistemas léxicos de las dos lenguas (LM y LE). (separación/continuidad).

- La manera en la que está organizado el sistema léxico de la LE y su comparación con la organización del sistema léxico de la LM. (similitud/diferencia).

Los modelos creados con el fin de aclarar los temas relativos a la organización y el almacenamiento del lexicón en LE se basan fundamentalmente en investigaciones realizadas con hablantes bilingües. Según Meara (1980), aunque parece que estos estudios no están relacionados con la adquisición y la enseñanza de LE, ofrecen datos sobre la hipotética producción ideal de un aprendiente de LE, ya sea este un bilingüe perfecto o no.

6.3.1 El almacenamiento en el lexicón mental bilingüe.

Según Hulstijn (1997), la cuestión fundamental en la que se han centrado los investigadores en cuanto al almacenamiento en el lexicón mental bilingüe es si las palabras de la LM y las de la LE se almacenan en el cerebro juntas o por separado.

La teoría en la que se basaron los investigadores para proponer sus modelos sobre el almacenamiento en el lexicón mental bilingüe es la de la famosa distinción realizada por Weinreich (1953). Weinreich (1953) propuso tres tipos de bilingüismo: el coordinado, el compuesto y el subordinado. Sin embargo, esta teoría se refiere a todos los aspectos de la lengua y no solamente al léxico.

También Paradis (1987), (citado por De Bot 1992), habiéndose dedicado a temas de bilingüismo, se basó en las teorías de Weinreich (1953) para proponer su modelo. Paradis (1987), al realizar su investigación neurolingüística y con el fin de explicar el almacenamiento de las lenguas en el cerebro, propuso las siguientes hipótesis: 1) la hipótesis del sistema extendido (*the extended system hipótesis),* hipótesis según la cual las lenguas estarían almacenadas en un lugar, 2) la hipótesis del sistema dual *(the dual system hipótesis),* según la cual ambas lenguas estarían almacenadas en dos lugares, 3) la hipótesis tripartita *(the tripartite system hipótesis)*, según la cual las dos lenguas están almacenadas en dos almacenes diferentes y además hay un almacén conceptual, 4) la hipótesis de los subconjuntos *(the subset hipótesis),* según la cual las dos lenguas están almacenadas en un mismo lugar, pero sus elementos específicos forman dos subconjuntos diferentes.

Las cuatro hipótesis formuladas por Paradis (1987) figuran en muchos de sus trabajos anteriores. Grosjean (1982) sostiene que Paradis (1978) había subrayado el hecho de que ninguno de los investigadores del almacenamiento léxico de los bilingües había

mencionado la distinción entre el almacén conceptual que posee el hablante independientemente de la LM y el almacén o almacenes lingüísticos que contienen toda la información lingüística específica de cada lengua.

De tal manera, según Grosjean (1982), Paradis (1980) propuso la hipótesis de los tres almacenes (*The tripartite system hypothesis*). El primer almacén contiene toda la información conceptual y las representaciones mentales de la realidad. Además, para cada lengua el bilingüe está provisto de un almacén que se relaciona de manera diferente con el almacén conceptual. Para Grosjean (1982), la propuesta de Paradis (1980) es una solución satisfactoria al problema del almacenamiento en el lexicón bilingüe.

En cuanto a la hipótesis de los subconjuntos, la cual Grosjean (1982) considera una solución comprometedora, Paradis (1981) había sostenido que ambas lenguas se encuentran almacenadas en un sistema amplio, pero los elementos diferentes y específicos de cada lengua forman dos subsistemas diferentes.

Muchos investigadores que se han centrado en el estudio del lexicón mental han aplicado esta distinción en el almacenamiento de las palabras en el lexicón mental de los aprendientes de LE. En su artículo sobre los métodos mnemónicos en el aprendizaje del vocabulario de LE, Hulstijn (1997) se refiere a las diferentes hipótesis formuladas, que al parecer, están directamente influenciadas por la teoría de Paradis (1987).

- La hipótesis del sistema extendido *(The extended system hypothesis)*, según la cual las palabras de ambas lenguas están almacenadas en un solo lugar.
- La hipótesis del sistema dual *(The dual sustem hypothesis),* según la cual las palabras de ambas lenguas están almacenadas en dos lugares separados.
- *La hipótesis tripartita (The tripartite hypothesis),* según la cual las palabras similares están almacenadas en el mismo lugar y las palabras específicas en lugares separados.
- La hipótesis de los subconjuntos *(The subset hypothesis),* según la cual todas las palabras están almacenadas en un lugar, pero están separadas en dos subconjuntos diferentes. Las palabras de la LM comparten asociaciones más fuertes que las palabras de la LE.

Meara (1980) sostiene que se han realizado muchas investigaciones con experimentos mnemónicos para aclarar este tema. El argumento fundamental de dichas investigaciones es que los fenómenos de interferencia son una prueba de que ambos sistemas léxicos están de alguna manera integrados en el lexicón mental. En caso de no

observarse interferencia, ambos sistemas léxicos son independientes en el lexicón mental.[45] Según Meara (1980), en la mayoría de estos trabajos se llegó a la conclusión de que los sistemas léxicos de las diferentes lenguas no son independientes, sino que se relacionan de alguna manera.

Sin embargo, Meara (1980) señala que plantear la cuestión del almacenamiento de los sistemas léxicos de tal manera resultaría inadecuado. Dado que se podría considerar que algunas palabras están integradas y otras no, sería pertinente estudiar palabras individuales o pequeños campos semánticos. Además, como se ha demostrado en otras investigaciones, los porcentajes de aparición de interferencias dependen del nivel lingüístico alcanzado por el hablante en las dos lenguas. La lengua más débil produce menos interferencia..

Singleton y Little (1991) sostienen que los sistemas léxicos de las dos lenguas no pueden estar separados en el lexicón mental, dado que encontraron interferencia de la LM en la creatividad léxica de sus participantes. Es decir, como sus participantes se basaron en su LM para crear nuevas palabras, los primeros concluyen que existe algún tipo de interrelación o interconexión en el almacenamiento de los dos sistemas léxicos en el lexicón mental.

Según Pérez Basanta (1999), otro modelo propuesto relativo a la manera en que están almacenados los sistemas léxicos de más de una lengua es el modelo propuesto por Green (1986). Según Green (1986), en el cerebro del hablante se activan muchas palabras al intentar éste producir una palabra. La selección de la palabra adecuada se realiza mediante un proceso de inhibición y supresión de las demás opciones reduciendo así el nivel de su activación, mientras que, por otro lado, aumenta el nivel de activación de la palabra adecuada que finalmente se impone.

Según Green (1986), en casos de bilingüismo se activan simultáneamente ambos códigos lingüísticos y se realiza el mismo proceso, lo cual Pérez Basanta (1999) define como "hipótesis de procesamiento paralelo" *(The parallel processing hypothesis)*. Green (1986) rechaza la opinión según la cual un bilingüe, al hablar la L1, desactiva por completo la L2, dado que así no se pueden explicar fenómenos como el retraso que se nota en comparación con los monolingües, cuando un bilingüe quiere nombrar un objeto, las interferencias y el cambio de código.

[45] Véase Meara (1980), p.230, 231, donde se citan estudios de este tipo.

Sin embargo, según Hulstijn (1997), los investigadores parecen estar a favor de la hipótesis de los subconjuntos. Pérez Basanta (1999) comparte la misma opinión en su artículo sobre la enseñanza del vocabulario.

De Bot (1992), a su vez, sostiene que la hipótesis de los subconjuntos se relaciona con teorías actuales que ya no se centran en la simple pregunta de si las palabras de dos lenguas diferentes están almacenadas juntas o por separado. A tal punto, es menester preguntarse bajo qué condiciones se separan los dos sistemas léxicos de las dos lenguas diferentes y qué partes del lexicón se separan y qué factores determinan y regulan este proceso.

Según De Bot (1992), los dos factores más importantes de los que depende el almacenamiento de los sistemas léxicos de dos lenguas distintas es a) la distancia existente entre las dos lenguas en cuestión y b) el nivel lingüístico del hablante en cada una de ellas.

En cuanto a la distancia lingüística, De Bot (1992) afirma que si las dos lenguas están cercanas, presentan más elementos comunes y por eso el hablante usa más los conocimientos comunes que tiene. En caso contrario, se usan más los elementos específicos de cada una de la dos lenguas.

En cuanto al nivel lingüístico del hablante, parece claro que si éste conoce sólo algunas palabras o algunas frases de una LE, no puede haber desarrollado un sistema separado para esta información. La LM es un sistema flexible que permite la incorporación de estos nuevos elementos. Sin embargo, una pregunta crucial es comprender cómo se desarrolla la organización de lexicón bilingüe a medida que avanza el nivel lingüístico del aprendiente.

Singleton (1999), a su vez, después de presentar algunas investigaciones que apuntan a la separación de los sistemas léxicos de las dos lenguas (LM y L2) en el lexicón mental y otras que apunta a su integración, llega a la conclusión de que los sistemas léxicos de las dos lenguas están almacenadas por separado. Sin embargo, acepta que hay una comunicación constante entre ellos mediante conexiones directas entre los nudos léxicos individuales de las dos lenguas o mediante un almacén conceptual común o de ambas maneras.

6.3.2 La organización del lexicón mental bilingüe.

En cuanto al segundo tema, el de la organización del sistema léxico de la LE y LM y las posibles similitudes o diferencias entre éstos, se han expresado en muchas opiniones diferentes.

Meara (1984) usó el método de las asociaciones para entender la organización del lexicón bilingüe y comparó las respuestas de los nativos con las de los aprendientes de la lengua. Su trabajo le mostró que la organización de los dos sistemas léxicos es diferente en muchos aspectos.

Las respuestas de los nativos eran estables y se basaban en asociaciones semánticas. Los aprendientes, por otro lado, dieron respuestas variables, inestables y respuestas que no se podrían predecir. Además, sus respuestas se asociaban fonológicamente y no semánticamente como en los nativos, con la palabra estímulo. Finalmente llegó a la conclusión de que el sistema léxico de los aprendientes presenta una organización más débil.

Meara (1994) expresa las mismas ideas en otro artículo suyo en el que describe las asociaciones de un grupo de nativos españoles. Además, subraya el hecho de que la razón por la que los aprendientes de LE dan respuestas más variables e idiosincrásicas que los nativos se debe al hecho de que algunas veces no entienden la palabra estímulo y la confunden con otra formalmente similar.

La misma idea es defendida por Laufer (1989) en su artículo sobre uno de los factores que dificultan el aprendizaje del léxico: la transparencia engañosa (*deceptive transparency*). Ella sostiene que algunos de los errores que se deben a la transparencia engañosa, además de los errores que se deben a la confusión de palabras fonológicamente similares, son muestras de que la organización del sistema léxico en L2 se basa en asociaciones fonológicas. De tal manera, el sistema léxico de la L2 y el de la LM presentan una organización diferente, dado que el sistema léxico de la LM se basa en interconexiones semánticas.

Sin embargo, no se ha observado el mismo fenómeno en investigaciones realizadas en niños nativos, como sostiene Meara (1980). Los niños nativos tienden a hacer asociaciones sonoras, las llamadas *clang associations*, es decir, sus respuestas se asocian fonológicamente con los estímulos y parece que esto se debe al hecho de que no han desarrollado todavía la red de asociaciones semánticas.

Dicho tipo de asociaciones parece detectarse también en los aprendientes de LE pertenecientes a niveles bajos de LE. En su estudio sobre la manera de adivinar el significado de palabras desconocidas, Haastrup (1989) compara las respuestas de un grupo de daneses aprendientes de inglés LE con un nivel bajo con otro que tiene un nivel alto en inglés.

Los resultados de este estudio muestran que el grupo con el nivel bajo en inglés basa sus respuestas en similitudes formales entre palabras de danés (LM) e inglés (LE) sin proceder a una asociación semántica, mientras que el grupo con un nivel superior en inglés tiende más a las similitudes formales entre las palabras de la LE, las cuales presentan también asociación semántica.

Basándose en dichos resultados, Haastrup (1989b) llega a la conclusión de que el procesamiento del léxico en LE es como una continuidad, desde el uso de la similitud formal y la interferencia de la LM detectada en los niveles bajos, hasta el uso tanto de la similitud formal como de la semántica y la creación de redes asociativas semánticas basadas en la LE en los niveles avanzados.

Ringbom (1983b) también había esbozado esta idea en su artículo sobre el papel de la LM en la competencia receptiva y productiva. A su parecer, cuando alguien empieza a aprender una LE, se basa en sus conocimientos previos. En el caso del léxico, cuando tiene que aprender una palabra nueva de la LE, relaciona ésta con otras palabras conocidas de su LM y formalmente similares.

Según Ringbom (1983b), el desarrollo de la competencia léxica del aprendiente consiste en la creación de nuevas redes de asociaciones semánticas basadas en palabras de la LE y no en la LM. Además, según este último, se ha observado que mientras avanza el nivel lingüístico del aprendiente, éste tiende a organizar semánticamente su lexicón basándose cada vez menos en las asociaciones fonológicas.

Singleton y Little (1991) añaden un parámetro interesante a dichas opiniones. Sostienen que las asociaciones sonoras aparecen en los niveles principiantes del dominio lingüístico de hablantes nativos o no. De tal manera, la producción de asociaciones fonológicas es característica de hablantes con poco dominio de la lengua, es decir, es una función que no depende de si los hablantes son nativos o no. Mediante el C-Test, Singleton y Little (1991) llegaron a la conclusión de que el procesamiento del léxico en L2 no difiere del procesamiento del léxico en L1, ya que las respuestas dadas por sus participantes se asociaban semánticamente con el contexto estímulo. Además, en cuanto a la creatividad

léxica de los participantes, Singleton y Little (1991) sostienen que es una estrategia que usan los hablantes para afrontar su ignorancia. A su parecer, la creación de nuevas palabras, incluso inexistentes, no se debe a la organización débil del lexicón mental de la LE, como sostiene Meara (1984), sino que forma parte de la competencia léxica que todo individuo posee tanto en la LM como en la LE.

Esta misma idea es defendida por Baralo (1997, 1994) quien comprobó la hipótesis según la cual la organización de los sistemas léxicos de la LM y de la LE es similar, dado que las interconexiones entre los elementos léxicos de la LE y de la LM son semánticas.

Singleton (1999) expresa una opinión parecida. Singleton critica el trabajo de Meara, el llamado Proyecto de Vocabulario Birkbeck, en el cual, como ya hemos visto, se sostiene la organización fonológica y formal del lexicón de la L2. Basándose en otras investigaciones, llega a la conclusión de que el procesamiento fonológico y formal es muy importante durante los primeros estadios del aprendizaje de una lengua, independientemente de si esta es nativa o no, pero el elemento más importante en el procesamiento de las nuevas palabras tanto de la LM, como de la LE, es el significado.

A parte de las diferentes opiniones que se han presentado en cuanto al tipo de asociaciones que se establecen en el lexicón bilingüe, Meara (2007) plantea el tema de la cantidad de asociaciones que establecen los nativos en comparación con las que realizan los aprendientes de LE. En su investigación, tras haber usado datos de simuladores de asociaciones y haberlos comparado con datos de personas reales, llegó a la conclusión de que las palabras del lexicón mental nativo tienen más conexiones que las palabras del lexicón mental no nativo. Según Meara (2007), lo más importante resulta que la cantidad de asociaciones sugeridas por cada palabra podría usarse como base para crear una medida de la organización léxica en LE.

Capítulo: 7 La importancia del léxico en la adquisición de la lengua extranjera (LE).

7.1 El componente léxico como parte del sistema lingüístico.

La relación del componente léxico con los otros componentes del sistema lingüístico depende del modelo lingüístico que usemos para describir el lenguaje. Según modelos lingüísticos como el estructuralismo, los cuales se centran en los aspectos formales del lenguaje, el componente léxico constituye parte integral del sistema lingüístico y es el elemento que da sentido a los otros componentes del lenguaje: gramatical, sintáctico y fonológico.

Esta misma idea es compartida por muchos estudiosos, entre otros Dagut (1977), quien al escribir sobre el análisis contrastivo del léxico hebreo-inglés remarca este papel primordial del componente léxico en el sistema lingüístico. Define la palabra como el componente pilar del sistema lingüístico. Según su opinión, las palabras son las portadoras del significado y dan vida a las formas gramaticales. De otro modo, las reglas sintácticas son inútiles si no pueden aplicarse en las palabras y los sonidos de la lengua son ruidos molestos, si no forman una palabra concreta.

Posteriormente, Laufer (1986) en uno de sus artículos sobre la investigación realizada en torno al vocabulario en los estudios de la adquisición de las lenguas subraya: "*Sound patterns of a language which do not form a lexical item are no more than meaningless noise; grammatical rules in themselves, unless they relate particular sounds to particular meanings, are only interesting abstractions with insufficient communicative value*."[46](1986: 69).

Por otro lado, bajo la influencia de la lingüística cognitiva, modelo funcional enfocado en el uso del lenguaje, los componentes del sistema lingüístico ya no se conciben como elementos separados, sino como elementos interrelacionados, imprescindibles para la realización de la comunicación.

[46] En español "Los patrones de sonido de una lengua que no forman un elemento léxico son no más de ruido sin sentido; las reglas gramaticales, a no ser que relacionan sonidos particulares con significados particulares, son sólo abstracciones interesantes con valor comunicativo insuficiente."

De tal modo, Gómez Molina (2004) expresa su desacuerdo con la separación de los componentes del sistema lingüístico, adoptando una concepción dinámica del lenguaje que dificulta la distinción entre los componentes.

Katamba (1994), a su vez, sostiene que el estudio del componente léxico y la comprensión de su naturaleza puede contribuir a una mejor comprensión de todo el sistema lingüístico, dado que la estructura y los usos del léxico afectan a todos los aspectos del lenguaje - fonológico, sintáctico y semántico - y están interrelacionados con ellos.

La misma idea es defendida por Langacker (1990), quien sostiene que las estructuras gramaticales no son un sistema formal autónomo, sino que son simbólicas y complementan a la estructura y la simbolización convencional del contenido conceptual. El léxico, la morfología y la sintaxis forman un continuo de unidades simbólicas, las cuales se han dividido arbitrariamente en componentes separados.

7.2 La importancia del léxico en el aprendizaje de LE.

Dado el papel central del léxico en el sistema lingüístico, no podemos hablar de adquisición de una lengua ni por ende de comunicación, sin tener en cuenta el componente léxico. Como el léxico forma parte integral del sistema lingüístico, no se puede concebir el aprendizaje de una lengua extranjera sin aprender su léxico.

En este sentido, Laufer (1986) en la introducción de su investigación sobre las formas léxicas similares en IL señala que el aprendizaje del léxico ocupa un puesto primordial en el aprendizaje de LE.

Además, cabe reiterar que sin el aprendizaje del léxico de una lengua no puede haber comunicación, lo cual generalmente constituye el objetivo más importante para el aprendiente de LE. Siendo las palabras las portadoras del significado, es lógico que su aprendizaje se considere indispensable para el establecimiento de la comunicación.

En este sentido, Nickel (1973) escribe: "*Communication is based more on lexical than on grammatical items*"[47](1973:27). Y Wilkins (1974) señala: "*While without grammar very little can be conveyed, whithout vocabulary nothing can be conveyed*"[48] (1974:111).

[47] En español "La comunicación se basa más en los elementos léxicos que en los gramaticales."
[48] En español "Mientras sin gramática muy poco se puede transmitir, sin vocabulario nada puede ser transmitido."

Galeote y Sáez (1994) se adhieren a esta misma teoría en su artículo sobre aspectos de la enseñanza del léxico. Según estos, el léxico constituye el medio para establecer la comunicación y las palabras son las herramientas necesarias para la realización del intercambio comunicativo. En dicho artículo se proponen algunos criterios según los cuales el profesor de LE puede seleccionar las palabras que va a enseñar y algunos tipos de ejercicios para facilitar la adquisición del vocabulario por parte de los aprendientes.

Esta misma idea es compartida por Wallace (1982), quien caracteriza el léxico como un aspecto vital de la lengua, basándose en el hecho de que la comunicación no puede realizarse sin las palabras necesarias y recuerda la frustración que siente el estudiante de LE al no poder encontrar las palabras adecuadas para expresarse.

En la introducción de su libro sobre vocabulario, McCarthy (1990) subraya el papel protagonista que desempeña el léxico en la comunicación y añade que incluso si un alumno ha adquirido la gramática y el sistema fonológico de una lengua extranjera, no podría entablar ningún tipo de intercambio comunicativo de no conocer las palabras adecuadas.

Esta misma idea es también defendida por Gass (1988), quien señala que sin el uso de las palabras adecuadas fracasaría el envío del mensaje comunicativo por parte del hablante, lo cual tendría como resultado la ruptura de la comunicación.

Esto ya lo había esbozado Dagut (1977) al sostener que el aprendizaje de una lengua empieza por la adquisición de las palabras y que el aprendiente de LE no tarda en percatarse del papel fundamental del léxico en relación con la comunicación. La importancia del uso de las palabras adecuadas en la comunicación se demuestra por el mero hecho de que incluso si el uso de la sintaxis es incorrecto o inexistente, puede establecerse la comunicación, pero no si el léxico si no es el adecuado.

Incluso Hatch (1983), cuyo estudio se centra en la sintaxis y la morfología, reconoce la importancia del vocabulario, dado que piensa que las estrategias que usan los aprendientes para solucionar sus problemas léxicos constituyen parte integral de su competencia comunicativa.

Además, cabe en este punto recalcar la conocida frase de Krashen, citada por Hatch: "*Learners don't carry grammar books around in their pocket. They carry dictionaries.* [49](1983:73)." Esta opinión viene a corroborar la idea según la cual los estudiantes de LE son plenamente conscientes de la fuerza de las palabras, la gran cantidad de información

[49] En español "Los aprendientes no llevan libros de gramática en su bolsillo. Llevan diccionarios."

que éstas contienen y el nivel de comunicación que se puede alcanzar con el uso del elemento léxico adecuado.

Con lo expuesto hasta el momento, hemos intentado demostrar que el léxico es un factor fundamental en el aprendizaje de LE por ser el componente que da sentido al sistema lingüístico, además de ser imprescindible para una comunicación eficaz.

7.3 La importancia del léxico en la enseñanza de LE.

El aprendizaje del léxico no es sólo un elemento fundamental en el aprendizaje, sino también en la enseñanza de una LE. Dada la dificultad que conlleva su proceso de adquisición por parte de los estudiantes de lenguas extranjeras, sobre todo en los niveles más avanzados, se hace imprescindible incorporar la enseñanza explícita del léxico en la didáctica de LE y, sin duda, prestarle la importancia que merece.

A continuación expondremos observaciones en torno a los problemas que puede plantear el aprendizaje del léxico.

En la enseñanza del español se ha podido constatar que el aprendizaje del léxico es un proceso complejo y por tanto identificarlo con el mero hecho de aprender el significado de una palabra que buscamos en el diccionario es un acercamiento superficial y simplista. Las relaciones semánticas, las colocaciones y el componente sociocultural son algunos de los aspectos del léxico que el alumno tiene que tener en cuenta para poder usar correctamente una palabra. Se trata, en tal caso, de informaciones que no siempre pueden hallarse en un diccionario, ni se pueden aprender de forma inmediata. La adquisición del léxico es un proceso largo, durante el cual se consolidan los conocimientos del alumno, quien paulatinamente va aprendiendo las diversas acepciones de una palabra o elemento léxico. Es por ello que se requiere una presentación organizada y sistemática de los diferentes aspectos del léxico; es necesario un método basado en principios teóricos, se precisa un método de enseñanza concreto.

En la introducción de su artículo, Meara (1980) subraya la dificultad que conlleva el aprendizaje del léxico. Recopila las investigaciones realizadas en torno a la adquisición del vocabulario y formula algunas cuestiones de investigación que le parecen interesantes, pero que hasta entonces no habían sido objeto de investigación. Según su opinión, los mismos aprendientes admiten tener dificultades con el aprendizaje del vocabulario, dificultades que tienden a aumentar en los niveles más avanzados.

Marton (1977), que trata este mismo tema, constata que el aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera es dificultad más importante para los niveles avanzados. Según su experiencia, estudiantes universitarios polacos, que aprendían inglés como lengua extranjera y tenían un nivel de lengua muy avanzado - podían comunicarse en inglés de forma oral y escrita, sin embargo no podían expresarse de manera natural, ya que cometían bastantes errores léxicos y muchas de sus expresiones, aun siendo gramaticalmente correctas, sonaban raras y artificiales. Dada esta observación, Marton (1977) considera el aprendizaje del vocabulario como el problema más importante en los niveles avanzados y propone que los profesores presten especial atención a su enseñanza.

Otro trabajo que se refiere a la aparición de los errores léxicos en niveles avanzados es el trabajo de Ambroso (2000). Su investigación se basa en el análisis de errores léxicos de hispanohablantes que aprenden italiano como LE. La investigadora decidió extraer los errores léxicos de un corpus de redacciones que habían conseguido notas positivas, porque en su corpus los errores léxicos son más frecuentes en la IL de alumnos avanzados. Esta IL no presenta muchos errores morfosintácticos, pero sí muchos errores léxicos.

El estudio de Blaas (1982) citado por Meara (1984) demuestra que el aprendizaje del léxico es un proceso que conlleva mayor dificultad para los aprendientes de LE que el aprendizaje de las reglas gramaticales y sintácticas. Los datos extraídos de la investigación con estudiantes de la Universidad de Utrecht, revelaron una mayor cantidad de errores léxicos en detrimento de los gramaticales, es decir, tres o cuatro fallos léxicos por uno gramatical.

Como se puede observar, la adquisición del componente léxico es el proceso más complejo y más problemático para los alumnos y por eso es de relevante importancia encontrar la manera adecuada de presentarles eficazmente el vocabulario y no asumir que van a aprender automáticamente cada palabra nueva que aparece en la clase .

Actualmente existe gran variedad de libros y tratados que versan sobre el tema de la enseñanza del léxico y proponen diferentes técnicas y actividades para su aplicación didáctica, entre otros: Allen (1984), Gairns y Redman (1986), Morgan y Rinvolucri (1986), Nation (1990), McCarthy (1990). Todos ellos insisten en la obligatoriedad de enseñar el vocabulario a través de una presentación organizada y sistemática, basada en las aportaciones de la semántica y psicolingüística, pues tienen en cuenta la complejidad de su proceso de adquisición.

Para concluir, consideramos que se ha demostrado la importancia y la necesidad de enseñar el léxico a causa de la complejidad de su adquisición y el hecho de que es el aspecto que causa las mayores dificultades a los aprendientes de lenguas extranjeras.

7.4 Las diferentes orientaciones metodológicas en la enseñanza de LE y la enseñanza del componente léxico.

Los diferentes métodos que se han aplicado en la enseñanza de LE han tratado el léxico y su enseñanza desde perspectivas diferentes. A tal punto, cabe hacer un breve recorrido histórico por los métodos de enseñanza de LE más destacados con el fin de analizar el tratamiento del léxico en cada uno de ellos.

7.4.1 El Método Tradicional o Método de Gramática y Traducción .

El Método Tradicional o Método de Gramática y Traducción predomina en la enseñanza de LE desde los principios del siglo XIX. Según Galisson (1988), este método propone un tratamiento pedagógico inadecuado del léxico, sin embargo, pone la enseñanza del léxico en el centro de la enseñanza de LE. Dicho método es de orientación contrastiva y basado en la traducción, y por tanto se usan constantemente la LM y la traducción.

Como señala Schmitt (2000), refiriéndose a la historia del vocabulario en el aprendizaje de LE, en una clase donde se aplique este método, aparte de las nuevas reglas gramaticales que presenta el profesor y los ejercicios de traducción, el aprendizaje de listas de palabras forma parte indispensable del proceso.

A pesar de que la enseñanza del léxico es el elemento fundamental en la enseñanza de lenguas en este método, los procedimientos que se utilizan conciben el componente léxico de una manera simplista y superficial, ya que se limitan a la memorización mecánica de listas de palabras descontextualizadas con sus equivalentes en la lengua materna. En base a este tratamiento pedagógico, el cual obedece a una concepción normativa y contrastiva, centrado en el uso de la traducción y la lengua materna, la enseñanza del léxico queda reducida a la memorización de listas bilingües de palabras.

En este sentido, Schmitt (2000) describe este procedimiento que sigue el Método Tradicional y se refiere también al uso el diccionario. Como los alumnos tienen que

memorizar listas de palabras, el diccionario bilingüe se considera una herramienta muy importante.

Zimmermann (1997), a su vez, en su artículo sobre la historia de la enseñanza del vocabulario, describe de la misma manera los procedimientos seguidos por este método en cuanto a la enseñanza del léxico: "*Students were provided …… bilingual vocabulary lists to learn*."[50] (1997: 5)

7.4.2 El Método Directo.

Otro método que surge como reacción al Método Tradicional a finales del siglo XIX es el Método Directo. Este método, que pone énfasis en la lengua oral y la fonología, establece como su objetivo prioritario la adquisición de la LE de manera natural. En cuanto a la enseñanza del léxico, ésta sigue siendo un elemento fundamental del proceso de la apropiación de la LE.

Como reacción al Método Tradicional, regido por una concepción contrastiva, el Método Directo tiene como objetivo que los alumnos relacionen directamente el significado de las palabras con la LE, sin recurrir a la traducción. Según Zimmermann (1997), es por ello que se denomina "directo".

Otros cambios que se pueden observar en cuanto al tratamiento del léxico es que, por un lado, las palabras se relacionan con la realidad. De tal manera, se enseñan palabras familiares simples y útiles para los alumnos y, por otro lado, se hace un esfuerzo por enseñar el léxico de una manera natural, mediante la interacción en la clase.

7.4.3 El Método Audio Lingual y el Método Situacional.

A partir de principios del siglo XX la enseñanza de la LE entra en una nueva fase. Con las aportaciones de la Lingüística, influenciada por el estructuralismo americano, aparecen nuevas corrientes metodológicas de base estructuralista. Métodos entre los que se incluyen el Método Audio Lingual y el Método Situacional.

La concepción estructuralista que rige estos métodos hace que se dé prioridad a la enseñanza de estructuras, de fonología y de gramática. La didáctica del léxico se limita a la enseñanza de unas pocas palabras fáciles cuyo único objetivo es servir para la práctica de

[50] En español "Se les proporcionaron … listas de vocabulario bilingües para aprender."

las estructuras morfosintácticas. Lo que caracteriza estas corrientes metodológicas es su interés por la precisión de las formas y del sonido y no por la fluidez. De esta manera, es de suma importancia que el alumno conozca todos los detalles de las reglas de gramática y fonología.

Fries (1945), a quien se considera uno de los fundadores de estos métodos sostiene que el aprendizaje del vocabulario no se puede identificar con el aprendizaje de la lengua y apoya sus argumentos citando a Sapir: "… "*The linguistic student should never make the mistake of identifying a language with its dictionary*."[51] (1945: 38)

Influenciado por el estructuralismo, Fries da prioridad al sistema fonológico y a la estructura de la lengua, relegando el léxico a un segundo plano. Considera que, al principio, los aprendientes tienen que aprender sólo un número limitado de palabras necesarias para poder formar las estructuras morfosintácticas. Por consiguiente, el desarrollo del componente léxico se puede dejar para niveles más avanzados, una vez se hayan adquirido la gramática, las estructuras y el sistema fonológico de la lengua.

En este sentido, Carter y McCarthy (1988) refiriéndose a la influencia del estructuralismo americano en el ámbito del léxico, desde una perspectiva didáctica, sostienen que esta tendencia lingüística tuvo un impacto negativo en la enseñanza del léxico, ya que se dio más énfasis a la enseñanza de la fonología, la estructura y las reglas gramaticales.

Meara (1996) hace una valoración similar sobre la importancia del léxico en la enseñanza de LE en este método. Según este último, se observa un alejamiento del léxico y predomina la creencia general de que para hablar adecuadamente una lengua extranjera no se requiere más que un léxico limitado.

7.4.4 El Método Comunicativo.

Los avances que experimentaron las ciencias relacionadas con la adquisición de LE a partir de mediados del siglo XX gracias a las aportaciones de la teoría chomskiana y la influencia del concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972), por desgracia no llegaron a cambiar suficientemente la postura general relativa al tratamiento del vocabulario en la enseñanza de LE.

[51] En español "El aprendiente de una lengua nunca debe cometer el error de identificar una lengua con su diccionario."

Si bien en los métodos comunicativos se pone énfasis en que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa, en la cual se incluye la competencia léxica, lo cierto es que en la práctica, el léxico continúa relegado a un segundo plano. Puesto que se prioriza la fluidez en detrimento de la precisión de las formas y los sonidos, sería lógico esperar que el léxico alcanzara una posición privilegiada en la enseñanza de las lenguas. No obstante, una vez más, el léxico desempeña un papel secundario. No se estudia por sí mismo de una manera organizada y sistemática, sino que está al servicio de las tareas comunicativas que se realizan en la práctica dentro del aula.

Schmitt (2000) subraya este hecho:

> "*In any meaning – based approach, one would expect vocabulary to be given a prominent place. Once again, however, vocabulary was given a secondary status, this time to issues of mastering functional language and how language connects together into larger discourse*."[52](2000: 14).

Zimmermann (1997), por su parte, comparte la misma opinión. Admite que el componente léxico no ganó el puesto privilegiado que se esperaría para un método centrado en la comunicación, ya que la atención se puso en el uso adecuado de las categorías comunicativas.

Meara (1996), a su vez, sostiene que se observa una falta de desarrollo en las técnicas usadas para la enseñanza del léxico, incluso después de la introducción del concepto de competencia comunicativa, dado que incluso los profesores de lenguas tienen una opinión falsa sobre el papel del léxico en el sistema lingüístico.

De todo lo expuesto podemos deducir que bajo la influencia de los cambios en las diferentes teorías lingüísticas que han venido sucediéndose, los métodos glosodidácticos a su vez han ido cambiando de orientaciones y objetivos con el paso el tiempo. Sin embargo, estos cambios no abarcan el tratamiento del léxico, pues incluso hasta hoy día es posible observar que no se le ha dedicado la atención que merece, utilizándolo siempre como instrumento para la adquisición de los otros componentes de la lengua.

[52] En español "En cada perspectiva basada en el significado, alguien esperaría que el vocabulario tuviera un puesto prominente. Sin embargo, el vocabulario volvió a tener un puesto secundario, esta vez en cuestiones de dominar la lengua funcional y cómo la lengua se conecta y se hace un discurso más largo. "

7.5 El tratamiento del léxico en la investigación sobre la adquisición de LE.

Esta falta de atención a la que ha se ha visto sometido el tratamiento pedagógico del léxico por parte de las diferentes corrientes metodológicas se puede apreciar también en la investigación realizada en el campo científico de la adquisición de las lenguas.

Hasta la década de los ochenta, en la mayoría de los trabajos de investigación de la adquisición de LE predomina el interés en la gramática y la fonología. A pesar de que el componente léxico está en el centro de la adquisición de una lengua, los trabajos dedicados al léxico y su adquisición son muy pocos .

Según Carter y McCarthy (1988), la investigación del período de 1930 -1970 se caracteriza por un esfuerzo de facilitar el aprendizaje del vocabulario, aunque fuera limitándolo. Estos trabajos son conocidos bajo el nombre de "*Vocabulary Control Movement*" (Movimiento de Control del Vocabulario). Los investigadores, tratan de limitar el vocabulario y realizan proyectos que tenían como objetivo proporcionar a los aprendientes el vocabulario mínimo para el aprendizaje de la LE. Los proyectos que destacan son dos el *Basic English* de Ogden y Richards (1930,1968) y el *General Service List of English Words* de West (1953).

Este período se caracteriza pues por una ausencia de trabajos sobre el léxico y los pocos que se realizan tratan de temas superficiales y secundarios. Una excepción, según Carter y McCarthy (1988) es el artículo de Higa (1965), basado en el concepto psicolingüístico de la dificultad del aprendizaje del léxico, un tema muy novedoso para su época.

A partir de los años setenta, empieza a notarse un cambio con respecto al tratamiento del léxico. Por un lado, las voces de los investigadores que señalan el hecho de la falta de atención en el léxico van aumentando y, por otro, la investigación dedicada al léxico se va desarrollando .

Laufer (1986) es una de las investigadoras que se refiere a esta falta de interés: "*It would be reasonable to assume that language acquisition studies should devote no less scope and effort to vocabulary than to* phonology *or grammar*."[53] (1986: 69).

[53] En español "Sería razonable asumir que los estudios de adquisición de lengua no debieran dedicar menos alcance y menos esfuerzo al vocabulario que a la fonología o a la gramática."

Además, subraya la falta de interés en el léxico en los estudios de adquisición de LE y explica las razones a las que se debe este fenómeno. Según su opinión, la influencia de las diferentes teorías lingüísticas, la psicología del lenguaje y los diferentes modelos metodológicos han provocado la discriminación sufrida por el componente léxico. Sin embargo, Laufer (1986) expresa unos pensamientos optimistas en cuanto al futuro del léxico basándose en las aportaciones de las nuevas orientaciones metodológicas y lingüísticas.

Levenston (1979), para expresar esta falta de interés en el léxico, añade que el vocabulario ha sido víctima de discriminación dado que la lengua principalmente se ha venido identificando exclusivamente con la gramática: "*Justification for using such a loaded expression comes from the frequency with wich investigations refer to "language" or "interlanguage" when all they mean is "grammar" or "interlanguage grammar*".[54] (1979: 147).

Meara (1980), a su vez, en un esfuerzo por despertar el interés de los investigadores de lingüística en el léxico, admite esta falta de atención en el léxico: "*Vocabulary acquisition ... has been very largely neglected by recent developments in research*."[55] (1980: 221)

Según Meara (1980), la mayoría de los trabajos de investigación sobre el léxico están simplificados y orientados hacia temas periféricos, como la enseñanza del léxico, y no el aprendizaje de léxico o los procesos psicolingüísticos que subyacen a su adqusición. Además, incluso la investigación psicolingüística utiliza técnicas limitadas que se basan en una concepción superficial y simplista y se caracterizan por la falta de sistematización y organización.

Esta misma idea es compartida por Gass (1988), quien sostiene que hay un cambio positivo en el tratamiento del léxico en la investigación sobre la adquisición de LE, no obstante, se observa que la mayoría de estos estudios se ocupan de aspectos descriptivos del léxico y no se centran en el establecimiento de una teoría sobre el léxico. Además, en muchos trabajos el léxico no se estudia en sí mismo, sino que es parte de la investigación realizada.

[54] En español "La justificación por usar una expression tan grave deriva de la frecuencia con la que las investigaciones se refieren a la 'lengua'o ínterlengua'cuando quieren decir 'gramática' o 'gramática de la interlengua'."

[55] En español " La adquisición del vocabulario … ha sido ignorada por los desarrollos de la investigación recientes."

A continuación vamos a enumerar algunos de los estudios de este período. Un estudio destacable de este período citado por Carter y McCarthy (1988) es el de Wilkins (1972). Éste trata de relacionar la enseñanza del léxico con las teorías de semántica señalando la influencia positiva que podrían ofrecer estas teorías a la mejora de la enseñanza del léxico.

Otro trabajo que destaca es el de Twaddell (1972 y 1973). La idea novedosa de este trabajo es que no hay necesidad de limitar y controlar el vocabulario que se enseña, los aprendientes tienen que aprender a usar las estrategias adecuadas para entender las palabras desconocidas. De esta manera se fomenta la autonomía en el aprendizaje y el aprendiente se pone en el centro del proceso, ideas que van a desarrollarse más en los años siguientes con el método comunicativo.

Otros estudios de este período, citados por Carter y McCarthy (1988) son el de Connolly (1973) y Donley (1974) que examinan la relación de la lectura con el enriquecimiento del vocabulario y el trabajo de Lord (1974), según el cual el aprendizaje del léxico es un proceso dinámico, manifestando así su oposición a la perspectiva de controlar el vocabulario. Otros trabajos importantes son el de Brown (1974), que se ocupa de las colocaciones, el de Anthony (1975), quien se dedicó a la organización del lexicón mental y su influencia a la enseñanza del léxico, el de Nilsen (1976), quien propone una enseñanza del léxico basada en la semántica y el de Judd (1978), quien señala los diferentes aspectos del significado de una palabra y la importancia de presentar el léxico en contextos lingüísticos naturales.

Otros estudios estudios destacables son trabajos de análisis de errores léxicos: Myint Su (1971), Obanya (1974), Ludwig (1977), Ringbom (1978) y Wickberg (1979) citados por Meara (1984), así como el trabajo de Kellerman (1977) centrado en las expresiones idiomáticas.

Otro estudio que cabe destacar a causa de la introducción de los términos de *divergencia* y *congruencia* para describir las relaciones de correspondencia entre las palabras, es el artículo de Dagut (1977) que hace un análisis contrastivo semántico en estudiantes hebréos que aprenden inglés como LE .

Finalmente, nos referimos a las investigaciones de Levenston y Blum (1978 y 1979) sobre la simpificación léxica, que llegaron a la conclusión de que las estrategias de la

simpificación léxica son universales, porque las usan tanto los nativos, como los aprendientes de LE.[56]

Sin embargo, es después de la década de los 80 cuando el tratamiento del léxico en la investigación sobre la adquisición de las LE entra en una nueva fase. Aunque en la enseñanza, los nuevos métodos comunicativos no reservaron al léxico un puesto privilegiado, en la investigación se puede apreciar un cambio positivo.

La idea del desarrollo de los estudios del léxico y la posición privilegiada que ha adquirido el léxico dentro de los estudios de adquisición los últimos años la esboza Meara (1997) al sostener que este sector ya no se caracteriza por falta de atención.

La misma idea es compartida por Henriksen (1999), quien señala que la investigación en la adquisición del vocabulario se ha convertido en un tema central para los investigadores de la adquisición de LE. Sin embargo, subraya la necesidad de claridad y estandarización en la descripción de los procesos centrales en el aprendizaje del léxico.

Según Lahuerta y Puyol (1996), el período en el que los investigadores dedicados al léxico expresaban su disgusto por la falta de interés por el léxico en la investigación ya ha terminado. La situación presente se caracteriza por un florecimiento de los estudios del léxico y en sus propias palabras "*los estudios del léxico parecen estar en un período de bonanza*." (1996: 117)

Schmitt y McCarthy (1997) comparte la misma idea. Éstos afirman que los estudios del léxico se han desarrollado tanto, que se ha hecho difícil incluso para los especialistas en este sector estar al tanto de las publicaciones que se realizan.

En la misma línea se encuenta la introducción de Bogaards y Laufer (2004), donde se subraya la gran producción de investigación en el sector del léxico y se mencionan trabajos concretos de los últimos años que corroboran este entusiasmo de los lingüistas por el léxico.

Los trabajos que reflejan este cambio positivo son muchos y abarcan muchos temas diferentes. Por eso vamos a proponer una categorización de los diferentes temas y mencionar algunos de los trabajos relacionados con cada tema.[57]

Hasta ahora se ha realizado investigación sobre:

[56] En Meara (1980,1983) se puede encontrar más bibliografía sobre la investigación realizada en los diferentes temas relacionados con el léxico.

[57] En Nation (2001) se puede encontrar más bibliografía actual sobre los diferentes temas relacionados con el léxico. Además se puede encontrar bibliografía sobre la adquisición del léxico español por aprendientes de LE en Lafford (2000).

- la adquisición del léxico: interferencias en el aprendizaje del léxico: Ringbom (1983a, 1983b, 1987), Barrera Vidal (1996), Swan (1997), Jiang (2004); formas léxicas similares en IL: Laufer (1981, 1991), Meara e Ingle (1986), Zimmermann (1987); factores que dificultan la adquisición del léxico: Ellis y Beaton (1993), Laufer (1997); asociaciones: Meara (1980, 1984), Söderman (1993), Schmitt y Meara (1997); vocabulario activo y vocabulario pasivo: Melka (1997), Meara (1997), Laufer y Paribakht (1998), Waring (1998), Mondria y Wiersma (2004); aprendizaje explícito y aprendizaje incidental: Haynes (1993), Ellis (1994), Coady y Huckin (1997), Paribakht y Wesche (1993), Fraser (1999), Wode (1999), Brown, Sagers y LaPorte (1999), Ellis y He (1999), Laufer y Hulstijn (2001); estrategias comunicativas y utilización del léxico dentro del marco de las estrategias comunicativas: Bialystok y Frohlich (1980), Tarone (1980,1988), Bialystok (1983,1990), procesos psicolingüísticos que subyacen a las estrategias comunicativas: Kumaravadivelu (1988); estrategias de aprendizaje del vocabulario y taxonomía de las estrategias de aprendizaje de vocabulario: Williams (1985), O'Malley y Chamot (1990), Sanaoui (1995), Stoffer (1995), Gu y Johnson (1996), Schmitt (1997), adivinar del contexto (*guessing from context*): Nation (1980, 1982), Homburg y Spaan (1982), Walker (1983), Bensoussan y Laufer (1984), McKeown (1985), Laufer y Sim (1985), Nation y Coady (1988), Haastrup (1989a), Parry (1991), Griffin (1992), Huckin and Bloch (1993), Arden – Close (1993), Haynes (1993), Morrison (1996), Nagy (1997), Quian (2004), el uso del diccionario: Summers (1988), Nation (1989), Luppescu y Day (1993), Knight (1994), aprender partes de palabras: Bauer y Nation (1993), elaboración etimológica: Boers, Demecheleer y Eyckmans (2004); organización del lexicón en lengua extranjera: Baralo (1994, 1997, 2001), estructura del léxicon mental y las colocaciones: Nattinger (1980, 1988), Nattinger y DeCarrico (1992), colocaciones: Benson (1985), Sinclair (1991), Higueras (1997), Howarth (1998), estructura del léxicon mental y las relaciones semánticas: Ramsey (1981), Martin (1984), Crow y Quigley (1985).
- examinar el conocimiento léxico: Nation (1983, 1990), McKeown, Beck, Omanson, y Pople (1985), Meara y Buxton (1987), Meara y Jones (1988, 1990), Read (1988, 1993, 1997,1998, 2000, 2004), Hasselgren (1994), Laufer y Nation (1995, 1999), Schmitt (1994), Wesche y Paribakht (1996), Watanabe (1997), Bogaards (2000), Greidanus, Bogaards, Linden, Nienhuis y Wolf (2004), Vermeer (2004).

- la lexicografía: novedades en la descripción lexicográfica: Cowie (1988); investigación lexicográfica: Sinclair y Renouf (1988); diccionarios: Landau (1989), Scholfield (1981, 1982a, 1982b,1997).
- el uso de la informática: sobre los corpus: Sinclair (1991), Crowdy (1993), Barnbook (1996), McEnery y Wilson (1996), McCarthy (1998); el uso de los corpus en los estudios del léxico: Moon (1997); el ordenador como herramienta en el aprendizaje del vocabulario: Hubbard, Coady, Graney, Mokhtari y Magoto (1986), Palmberg (1988), Harrington (1994); el uso de los diccionarios *on – line* en la adquisicón del léxico: Laufer y Hill (2000).
- el tamaño del vocabulario y los límites del aprendizaje del vocabulario: Nation y Waring (1997); el vocabulario de los nativos: Goulden, Nation, y Read (1990), Zechmeister, Chronis, Cull, D'Anna y Healy (1995); medidas del tamaño del vocabulario: Cameron (2002).
- el vocabulario para fines específicos: Anderson (1980), Trimble (1985), Robinson (1991), Cunningham y Moore (1993), Cabré (1993), Coxhead (1998), Alcaraz (2000), Gómez Molina (2002); materiales centrados en el léxico específico de los diferentes campos profesionales: Prada y Bovet (1993), Gómez de Enterría y Gómez de Enterría (1994), Gómez de Enterría (2001), Aguirre y Rother (1996), Aguirre et all. (2001), González et all. (1999), Corpas y Martínez (2002).
- material pedagógico: el interés demostrado por los investigadores durante los últimos años sobre los temas del léxico se manifiesta en la publicación de trabajos como de Rudzka (1981), Wallace (1982), de Allen (1984), de Gairns y Redman (1986), de Morgan y Rinvolucri (1986) de McCarthy (1990) y de Nation (1990), más prácticos y con una orientación pedagógica, basados en las conclusiones de la investigación realizada en torno al léxico. Se trata, en tal caso, de trabajos que pueden aportar mejoras a la enseñanza del léxico.

Capítulo: 8 La adquisición del léxico en LE.

8.1 Las características de la adquisición del léxico en LE.

Schmitt (2000) afirma que la imposibilidad de localizar las palabras en el lexicón mental nos impide extraer conclusiones incuestionables sobre la adquisición del léxico. De tal manera, el hablante se limita a los datos indirectos a los que puede tener acceso. A continuación, se presentan algunas características relativas a la adquisición del léxico: por una parte, las que son comunes en el proceso de adquisición del léxico tanto en la LM como en la LE, y, por otra, las que son idiosincrásicas en el proceso de la adquisición del léxico en LE.

Schmitt (2000) sostiene que "*en general, podemos caracterizar la adquisición del léxico como un proceso gradual y complicado*". Según Schmitt (2000), el carácter gradual de la adquisición del léxico se muestra de muchas maneras diferentes. Primero, el hecho de que la competencia léxica se componga de muchos tipos de conocimientos distintos tiene como resultado el aprendizaje gradual y progresivo de estos tipos de conocimiento, que no se pueden adquirir simultáneamente. Además, cada tipo de conocimiento léxico tiene diferentes grados de conocimiento y consecuentemente la adquisición de la competencia léxica general, así como la adquisición de cada tipo de conocimiento léxico es gradual. Finalmente, Schmitt (2000) subraya la distinción entre el conocimiento receptivo y el productivo, lo cual constituye un factor más que muestra el carácter gradual de la adquisición del léxico.

8.1.1Características de la adquisición del léxico en LM.

Uno de los investigadores que se han referido a la adquisición de léxico es Singleton (1999). Este presenta las características de la adquisición del léxico en la LM y las dificultades a las que debe enfrentarse un nativo para adquirir el vocabulario, para comparar luego tal proceso con el correspondiente en la LE. Cabe recalcar aquí que Singleton (1999) distingue entre la adquisición del léxico efectuada en un contexto natural, o contexto de inmersión, y aquella realizada en un contexto formal, por ejemplo, en clase.

En cuanto a la adquisición natural del léxico de la LM que tiene lugar durante la infancia, Singleton (1999) cita tanto a Chomsky (1988) como a Pinker (1994) quienes

sostienen que los niños disponen de un aparato conceptual innato que comprende conceptos comunes para todos los hablantes, independientemente de cual sea su LM. De tal manera, el niño que empieza a adquirir el léxico de su LM se limita a aprender las etiquetas idiosincrásicas propias de su lengua para nombrar el concepto innato presente en su cerebro.

Por otro lado, Singleton (1999) sostiene que según ciertas investigaciones, los niños que van aprendiendo el léxico consiguen extraer las unidades léxicas de una conversación porque los adultos les hablan de una manera especial, por ejemplo más lentamente, separando las palabras, etc. Sin embargo, según Singleton (1999), este tipo de ayuda de los adultos desempeña un papel limitado en la adquisición del léxico por parte de los niños y no puede justificar la rapidez ni la precisión obervadas en los niños durante el proceso de adquisición del léxico de su LM.

Lewis (1993), a su vez, señala que durante el proceso de adquisición del léxico de la LM, los niños relacionan externamente las unidades léxicas con el mundo real e internamente con otras unidades de la LM. De tal manera, muchas unidades léxicas se relacionan con su significado a través de una definición ostensiva y otras se adquieren a través de la comprensión de los contrastes internos del sistema léxico de la LM.

En cuanto a la adquisición del léxico de la LM en un contexto formal que tiene lugar más tarde, al ingresar el niño en el colegio, Singleton (1999) señala que, en tal caso, se añade la dimensión ortográfica de las palabras almacenadas en el lexicón mental. Además, este proceso constituye también la alfabetización del individuo (*literacy skills*).

8.1.2 Comparación de la adquisición del léxico en LM y LE.

Según Singleton (1999), en comparación con la adquisición del léxico en la LM, el proceso correspondiente en la LE presenta algunas similitudes pero también algunas diferencias. Tanto un niño que trata de adquirir su LM como un aprendiente de LE que aprende en un contexto de inmersión se encuentran ante la situación de tener que conseguir aislar las unidades léxicas de la producción oral y conectar estas unidades con los significados que quieren transmitir.

Además, Singleton (1999) sostiene que los niños nativos así como los aprendientes de LE reciben el mismo tipo de ayuda de su entorno, un tipo de habla especial, simplificado, que facilita su esfuerzo. A los niños les ayudan los adultos, a los aprendientes

de LE les ayudan los hablantes nativos, en caso de adquisición en contexto de inmersión, o sus profesores, en caso de adquisición en contexto formal. Y finalmente, en ambos casos, tanto los niños como los aprendientes de LE se basan en los mecanismos innatos que poseen y que les facilitan la adquisición del léxico, de la manera que ya se ha descrito.

Además, como señala Lewis (1993), ambos procesos se asemejan en la manera de relacionar las unidades léxicas nuevas. Los aprendientes de la LE relacionan las unidades léxicas nuevas tanto externamente con el mundo real, como internamente con otras unidades de la LE. Es decir, siguen el mismo proceso que los nativos. Sin embargo, el elemento idiosincrásico que diferencia a ambos procesos, es que en el caso de la adquisición de los aprendientes de LE, el conocimiento de su LM forma parte del conocimiento general del mundo real por parte de estos últimos y se basan en éste para relacionar las nuevas unidades léxicas.

De tal manera, la existencia de la LM en el caso de la adquisición del léxico en LE es un elemento que diferencia a ambos procesos. Según Singleton (1999), la influencia de la LM puede ser tanto positiva como negativa. Según la distancia fonológica y conceptual existente entre las dos lenguas en cuestión, la LM puede facilitar la adquisición del léxico de LE o puede obstaculizarla.

Además, existen también otras diferencias que caracterizan ambos procesos. Según Singleton (1999), las dos mayores diferencias entre los niños y los aprendientes de LE son el diferente nivel de desarrollo físico y cognitivo y el hecho de que los aprendientes de LE ya han experimentado el proceso de adquisición de una lengua, su LM. Dadas estas diferencias, según Lewis (1993), los dos procesos aunque son similares, no pueden ser idénticos, porque en el caso de los aprendientes de LE interviene una segunda lengua.

Otro elemento que diferencia los dos procesos son las condiciones bajo las que se realizan. Según Schmitt (2000), la adquisición del léxico de la LM se realiza sin enseñanza explícita por parte de los padres. Hasta la edad de los cinco años, los niños han adquirido de cuatro a cinco mil familias léxicas sin haber recibido enseñanza explícita, es decir, de manera natural. Por otro lado, según Lewis (1993), la adquisición del léxico de LE se realiza, en general, en un contexto formal.

Comparando la adquisición del léxico en LM, realizada en un contexto natural, con la adquisición del léxico en LE, que tiene lugar en clase, Singleton (1999) opina que el input que recibe el aprendiente de una LE en la clase es muy reducido y que las oportunidades de exposición natural a la lengua son muy limitadas.

Wallace (1982), a su vez, señala que las condiciones bajo las cuales se adquiere el vocabulario de una LE son muy distintas de las condiciones bajo las cuales se adquiere el vocabulario de la LM. Según Wallace (1982), el aprendizaje de una nueva palabra en la LM es una cuestión de supervivencia o, por lo menos, de competencia social. Además, el niño que aprende su LM es tratado con tolerancia y tiene la posibilidad de seguir su propio ritmo y de aprender lo que necesita. Además, el niño recibe una importante cantidad de input, que suele repetírsele a menudo. Y no sólo esto, sino que también encuentra siempre las palabras usadas en la situación y en el contexto adecuado. Según Wallace (1982), no existen las mismas condiciones en el proceso de adquisición del léxico en LE, que debe realizarse en un período de tiempo muy limitado.

Carter (1987) se adhiere a dicha teoría en cuanto a las condiciones de aprendizaje del léxico en LE. Cuando escribe sobre el proceso de adquisición del léxico en LM y en LE, señala que aprender una palabra significa conocer el lugar semántico que ocupa. Los hablantes nativos adquieren este tipo de conocimiento pasando por un proceso natural, ya que tienen muy a menudo la posibilidad de encontrar la palabra usada en los contextos adecuados. Sin embargo, los aprendientes de LE no tienen la misma oportunidad.

Apoyando la misma idea, Sanjuán (1991) señala que en su esfuerzo de adquirir nuevos significados de palabras, los niños se basan en el conocimiento general que tienen del mundo y en la información extralingüística que les proporcionan los adultos por sus gestos, miradas o la postura corporal. Exactamente este tipo de información tiene falta de un proceso de adquisición del léxico que tiene lugar en un contexto formal.

8.2 Los factores que determinan la adquisición del léxico en LE.

Como hemos visto, la adquisición del léxico en LE es un proceso complejo, en el cual intervienen muchas variables que lo dificultan o lo facilitan. Algunas de estas variables son lingüísticas y tienen que ver con las palabras mismas, sus características y sus relaciones con las otras palabras conocidas tanto de la LM, como de la LE y otras se relacionan con la situación de aprendizaje, los métodos didácticos, la personalidad del aprendiente y su motivación. Estos últimos factores son, según Laufer (1991) factores extraléxicos.

Sin embargo, el presente trabajo se va a centrar en los factores lingüísticos que determinan la adquisición del léxico, con el fin de establecer una serie de variables que

intervienen en la adquisición del léxico en LE y que tienen como resultado la facilitación del proceso o su obstaculización, lo cual da lugar a los errores léxicos.

8.2.1 Factores intraléxicos.

Según Laufer (1991), los factores lingüísticos pueden ser intraléxicos o interléxicos. Los factores intraléxicos tienen que ver con las características formales y semánticas de la misma la palabra y los interléxicos tienen que ver con la interacción que establece el aprendiente entre la nueva palabra y las otras palabras conocidas de su LM o L3 y de la LE.

Los factores intraléxicos, detalladamente descritos en Laufer (1991,1997), pueden clasificarse, según Pérez Basanta (1999) en factores formales y factores conceptuales o semánticos. Refiriéndose a los mismos factores de Laufer (1991, 1997), Singleton (1999) establece una clasificación parecida y habla de factores intraléxicos formales y de factores intraléxicos semántico-pragmáticos.

8.2.1.1Factores intraléxicos formales

De tal manera, según Laufer (1991, 1997) y las clasificaciones de Pérez Basanta (1999) y Singleton (1999), los factores intraléxicos formales que intervienen en la adquisición del léxico en LE son la pronunciación y la longitud de la palabra, las características gramaticales de la palabra, es decir, la categoría gramatical de la palabra, y su morfología (flexiva y derivativa)

En cuanto a la pronunciación de las palabras, Laufer (1997) opina que los aprendientes se encuentran ante dificultades fonológicas que tienen que ver con las combinaciones de los fonemas de las palabras en LE. Si el sistema fonológico de su LM no presenta tales combinaciones les resultará más difícil pronunciar la palabra en cuestión. Según Laufer (1997), diversas investigaciones han destacado que los aprendientes de LE tienen más dificultades en aprender palabras cuya pronunciación es difícil.

A la misma conclusión llegaron también Ellis y Beaton (1993). Ellos sostienen que la secuencia de los fonemas de una palabra, es decir su pronunciación, determina el grado de dificultad de aprendizaje de esta última. Las grandes diferencias entre los sistemas fonológicos de las dos lenguas en cuestión pueden dificultar la pronunciación de las

palabras de la LE y esto tendrá un efecto negativo tanto en la destreza oral como en el aprendizaje de las palabras de la LE. Los resultados de su investigación, en la cual participaron aprendientes de alemán ingleses, mostraron que la facilidad de pronunciación de una palabra es un factor que facilita su aprendizaje y su memorización.

Según Pérez Basanta (1999), los resultados de la investigación de Ellis y Beaton (1993) en cuanto al efecto de la pronunciación de las palabras en su memorización puede explicarse tomando en cuenta que el lexicón mental usa las asociaciones fonológicas para el almacenamiento y la recuperación de las palabras.

Otro fenómeno relativo a las palabras difíciles de pronunciar es la tendencia de los aprendientes de LE a evitar tales palabras. Según Levenston (1979), los participantes en un estudio efectuado por este último mostraron esta tendencia como estrategia para superar la dificultad fonológica de la palabra. Además, Levenston sostiene que la dificultad fonológica no está determinada sólo por la distancia entre los sistemas fonológicos de las lenguas en cuestión (LM y LE), sino también por factores vinculados a la personalidad del aprendiente.

Según Laufer (1997), otro factor que puede intervenir en la adquisición del léxico y que se relaciona con la pronunciación de la palabra es la ortografía y la correspondencia entre el sonido y la escritura de la palabra. En el caso de que haya incogruencia entre el sonido y la escritura, es muy probable que se cometan errores tanto en la pronunciación, como en la ortografía de la palabra.

A parte de la pronunciación de la palabra, otro factor intraléxico formal que afecta la adquisición del léxico en LE es, según Laufer (1997), la longitud de la palabra. Según Ellis y Beaton (1993), una palabra más larga es más difícil de recordar. Asimismo, como en tal caso aumenta la posibilidad de variación, aumenta también el riesgo de cometer un error. Además, la dificultad que presentan las palabras largas podría relacionarse con su falta de frecuencia de aparición, dado que, según los mismos investigadores, existe la opinión de que las palabras más cortas son más frecuentes.

Meara e Ingle (1986), a su vez, en su estudio sobre la representación formal de las palabras de LE, concluyen que la adquisición de la forma de las palabras en LE no es un proceso simple, como probablemente se podría pensar. De sus datos deducen que los aprendientes de LE adquieren progresivamente partes de las palabras. Algunas partes, normalmente las partes iniciales, se adquieren más fácil y rápidamente y otras requieren

más esfuerzo. De tal manera, concluyen que las palabras más largas presentarán más dificultades en su adquisición que las más cortas.

Sin embargo, Laufer (1997) cuestiona la dificultad que podría causar la longitud de la palabra en su adquisición. A su parecer, las palabras largas son por lo general morfológicamente transparentes, porque se componen de morfemas familiares. Por consiguiente, los aprendientes fácilmente pueden entenderlas y memorizarlas. Además, Laufer (1997) sostiene que si pudiéramos aislar la longitud como factor, quizás las palabras más largas serían más difíciles. Sin embargo, como en la situación del aprendizaje intervienen muchos factores que afectan el aprendizaje del léxico, no se puede atribuir la dificultad de una palabra sólo a su longitud.

Otro factor interviniente en la adquisición del léxico en LE es la categoría gramatical a la que pertenece la palabra nueva. Según Laufer (1991, 1997), algunas veces se ha expresado la opinión según la cual algunas categorías gramaticales son más difíciles de adquirir que otras. Los sustantivos parecen ser los más fáciles, los adverbios los más difíciles, los verbos y los adjetivos presentan una dificultad media. Sin embargo, Laufer (1991, 1997) opina que no hay bastantes investigaciones que puedan corroborar esta hipótesis. A su parecer, las dificultades localizadas en la adquisición de algunas categorías gramaticales concretas pueden deberse a su complejidad morfológica.

Un parámetro que señalan Ellis y Beaton (1993) y que también menciona Singleton (1999) es el hecho de que algunas categorías gramaticales, principalmente los sustantivos, pueden más fácilmente reproducirse en imágenes que otras y, además, tienen mayor sentido. Así, la facilidad de adquisición de los sustantivos no se debe necesariamente a su clase gramatical, sino posiblemente a esta característica.

Tanto Laufer (1991,1997) como Singleton (1999) incluyen en los factores intraléxicos formales la morfología de la palabra. Según Laufer (1991, 1997), las irregularidades en la flexión de los sustantivos, los verbos y los adjetivos dificultan su adquisición, dado que el aprendiente tiene que aprender más formas. Tampoco facilita la adquisición de una palabra la complejidad derivativa. Aunque la habilidad del aprendiente de descomponer una palabra en sus partes puede facilitar tanto la comprensión como la producción de dicha palabra, la irregularidad que presentan los morfemas en su combinación y sus múltiples significados pueden provocar dificultades al aprendiente.

Un caso especial de dificultad morfológica es la que Laufer (1989) define como transparencia engañosa. Esta dificultad consiste en el hecho de que los aprendientes

piensan que conocen algunas palabras que se componen de morfemas conocidos, pero en realidad no las conocen. Los aprendientes piensan que el significado de la nueva palabra es equivalente a la suma de significados de sus componentes, pero la realidad es diferente. Otras categorías de palabras engañosamente transparentes son las frases hechas, los falsos amigos, las palabras con múltiple significado y las palabras similares en su forma léxica.

8.2.1.2 Factores intraléxicos semánticos.

Según Laufer (1991, 1997) y las clasificaciones de Pérez Basanta (1999) y de Singleton (1999), los factores intraléxicos semánticos que intervienen en la adquisición del léxico en LE son la clase semántica de la palabra, es decir, si la palabra es abstracta o concreta, la especificidad del significado, el registro, el uso idiosincrásico y metafórico de la palabra y los significados múltiples (polisemia u homonimia).

En cuanto a la clase semántica de la palabra, Laufer (1997) opina que las palabras abstractas serían más difíciles de adquirir que las palabras concretas. Sin embargo, Laufer (1997) señala que este fenómeno puede ocurrir en la adquisición del léxico de la LM, dado que en este caso el desarrollo léxico y cognitivo se realizan paralelamente y, en efecto, los conceptos abstractos son más difíciles. Pero en el caso de la adquisición del léxico en LE, los aprendientes ya han desarrollado su sistema cognitivo y ya han adquirido conceptos abstractos en su LM, así que el hecho de que una palabra sea abstracta no puede ser la única razón por la que presenta dificultades en su adquisición.

Según Laufer (1997), la especificidad del significado y el registro de una palabra son, por otro lado, factores que afectan a su adquisición. Según los estudios de Blum y Levenston (1977, 1978) relativos a la simplificación léxica, los aprendientes de LE tienden a evitar las palabras específicas en el significado y palabras que se usan en contextos y situaciones específicas. Además, tienden a usar más que los nativos las palabras más generales y neutras. Sin embargo, como sostiene Singleton (1999), este tema no está directamente relacionado con los factores que afectan la adquisición del léxico, sino que tal tendencia de los aprendientes de LE puede comprenderse como una estrategia que éstos usan para afrontar su ignorancia léxica. De esta manera la presentan también Blum y Levenston (1977, 1978).

Otro factor intraléxico semántico al que se refiere Laufer (1991, 1997) y que afecta la adquisición del léxico en LE son las frases hechas y las colocaciones. Según Laufer (1991,

1997), las frases hechas y las expresiones idiomáticas presentan dificultades en su comprensión y en su adquisición, hecho que aceptan tanto los aprendientes como los profesores. Según Marton (1977), el aprendizaje de las colocaciones es el mayor problema de los aprendientes avanzados de LE, residiendo su mayor dificultad especialmente en su producción. Marton (1977) sostiene que en tal caso la influencia de la LM es negativa y dificulta la adquisición de las colocaciones más que la adquisición de las estructuras sintácticas y fonológicas.

El significado múltiple de una palabra es un factor más que dificulta su adquisición también. Según Laufer (1991, 1997), una forma puede tener muchos significados y un significado puede estar representado por muchas formas. En el primer caso, es decir, cuando una forma tiene muchos significados no relacionados entre sí se habla de polisemia, y si los significados están relacionados, de homonimia.

Según Laufer (1997), este tipo de palabras presentan dificultades en su adquisición. A la misma conclusión llega Levenston (1979), quien sostiene que los aprendientes de LE tienden a evitar las palabras que presentan polisemia y además adquieren un significado para cada palabra. Efectivamente, en la producción del léxico, los resultados de diferentes estudios (Kantor,1978; Levenston, 1979) (citados por Laufer, 1991), muestran que los estudiantes adquieren sólo un significado de los múltiples de las palabras polisémicas. En estos casos, según Laufer (1991), parece que los aprendices de LE adquieren el significado más frecuente con el que están más familiarizados y no lo abandonan incluso en los contextos donde no tiene sentido.

8.2.2 Factores interléxicos.

Según Laufer (1990, 1991), los factores interléxicos que afectan la adquisición del léxico tienen que ver con la interacción que se establece entre la palabra nueva y las otras palabras conocidas de la LM o L3 y de la LE. Estas relaciones entre las palabras nuevas y las conocidas pueden ser semánticas o fonológicas, dado que la organización del lexicón mental está basada en redes asociativas principalmente semánticas, y fonológicas. Además, Laufer (1990, 1991) sostiene que las palabras de las lenguas (LM y LE) están almacenadas juntas, y consecuentemente habrá interacción entre las palabras de la LM y de la LE y entre las palabras de la LE, que están interrelacionadas semántica y fonológicamente.

8.2.2.1 Factores interléxicos formales.

Según Laufer (1990, 1991), la similitud formal entre la palabra nueva de la LE y una palabra conocida de la LM o de L3 puede facilitar la adquisición de la nueva palabra si tienen un significado similar (cognados) o puede dificultarla si tienen significado diferente (falsos amigos).

Lado (1957) también señala que los cognados, es decir, las palabras con forma y significado similares son las más fáciles de aprender. Además, sostiene que los cognados no se encuentran sólo en las lenguas cercanas, como esperaríamos, sino que también existen cognados en lenguas muy distantes, como el inglés y el japonés o el inglés y el chino.

Sin embargo, como señala Laufer (1990, 1991), se aprecian algunas dificultades en la producción de los cognados. Dado que los aprendientes piensan que los cognados son idénticos, muchas veces los escriben en la LE igual que en su LM. Además, dado que les parecen fáciles, tienden o sobreusarlos incluso en contextos y situaciones inadecuados. A pesar de todo ello, Laufer (1990, 1991) concluye que la categoría de los cognados es la categoría más fácil en la adquisición del léxico en LE.

Por otro lado, los falsos amigos o los cognados engañosos, como los llama Lado (1957), constituyen un grupo de especial dificultad para los aprendientes de LE. El hecho de que estas palabras sean similares en la forma pero tengan diferente significado en las dos lenguas confunde a los aprendientes, dado que, según Laufer (1990, 1991), los aprendientes tienden a relacionar la similitud formal con la similitud en el significado.

En cuanto a la similitud fonológica entre las palabras de la LE, Laufer (1990, 1991) sostiene que es un factor que dificulta la adquisición de la nueva palabra. La dificultad consiste en que el aprendiente no se da cuenta de haber encontrado una palabra nueva, porque piensa que se trata de la palabra que ya conoce. Además, según Laufer (1990, 1991), las dificultades se presentan tanto en la comprensión como en la producción de la palabra. Estas opiniones se basan en el estudio que realizó Laufer (1991) con formas léxicas similares.

8.2.2.2 Factores interléxicos semánticos.

En cuanto a las relaciones semánticas entre las palabras nuevas y las ya conocidas, pueden aparecer los siguientes casos: falta de correspondencia en las relaciones semánticas en las palabras de la LM y la LE, falta de correspondencia en el significado de las palabras, diferencias culturales, colocaciones diferentes.

Según Laufer (1990, 1991), las palabras representan la realidad y las experiencias humanas y hay una base común para todos los individuos. Sin embargo, hay algunas diferencias entre los pueblos, ya que cada pueblo suele clasificar algunas áreas de la realidad a su manera, observándose así el fenómeno de la falta de correspondencia en las relaciones semánticas de las palabras de dos lenguas. Es lógico asumir que cuando dos lenguas comparten la clasificación de la realidad, la adquisición del léxico de una de estas por los hablantes de la otra resulta más sencilla.

Además, a parte de la falta de correspondencia en las relaciones semánticas de las palabras de dos lenguas, puede darse también incongruencia en el significado de las palabras. Dagut (1977), en su estudio en los errores de hebréos aprendientes de inglés, propuso la clasificación de dichas incongruencias en convergencia y divergencia. En caso de convergencia, varias palabras de la LM equivalen a una de la LE, mientras que en el de la divergencia, una palabra de la LM puede representarse por varias de la LE. Dagut (1977) sostiene que esta falta de correspondencia semántica y especialmente los casos de divergencia pueden producir errores graves, dado que obstaculizan la comunicación. Además, piensa que la incongruencia semántica de las palabras de dos lenguas es un fenómeno inevitable, dado que es una consecuencia lógica de la función clasificatoria del léxico en las lenguas específicas, lo cual requiere atención especial por parte de los profesores de LE.

En efecto, datos de varias investigaciones muestran que, en tal caso, los aprendientes de LE se encuentran con grandes dificultades. Dagut (1977) se refiere a errores de hebréos aprendientes de inglés que se deben a la incogruencia semántica de las palabras de las dos lenguas. Además, el mismo tipo de errores aparece también en el estudio de Duškova (1969) al analizar los errores de checos aprendientes de inglés.

Otro tipo de incogruencia semántica, que combina las dificultades de la convergencia y la divergencia es, según Laufer (1990, 1991) el de la correspondencia semántica parcial. Una palabra de una de las dos lenguas puede tener algunos usos comunes con una palabra

de la otra lengua, pero cada palabra de éstas puede tener sus propios usos. Este caso también es un caso que produce dificultades en la adquisición del léxico de LE.

El último tipo de incongruencia semántica, según Laufer (1990, 1991), es el de la diferencia en la extensión metafórica del significado de las palabras en cada lengua. Cada lengua tiene sus propios usos metafóricos de las palabras, que no coinciden necesariamente con los usos metafóricos de las palabras de la otra lengua. Laufer señala que el uso correcto de las metáforas muestra que el aprendiente tiene un nivel lingüístico avanzado en la LE.

En cuanto a las diferencias culturales entre dos lenguas pueden aparecer dos tipos de dificultades (Laufer 1990, 1991). Por un lado, puede darse que dos palabras parezcan tener el mismo significado, sin embargo tienen significado connotativo diferente. Consecuentemente, los aprendientes tienen dificultades en este caso y es por ello que, según Blum y Levenston (1977, 1978), los aprendientes de LE tienden a evitar este tipo de palabras, usando palabras generales y neutras con más frecuencia que los hablantes nativos.

Por otro lado, Laufer (1990, 1991) defiende que como cada pueblo tiene una cultura diferente y las palabras de su lengua representan esta cultura, puede ser que en una lengua exista un concepto que no existe en la otra. En este caso, el aprendiente tiene que aprender no sólo una nueva forma, sino también un nuevo concepto, una manera diferente de clasificar la realidad. Por esta razón, estos casos se consideran muy difíciles para los aprendientes (Lado 1957).

Otro factor que puede dificultar la adquisición del léxico son las colocaciones, que son problemáticas cuando sus partes tienen otro significado global diferente de su significado denotativo y cuando no tienen equivalentes exactos en la LM (Laufer 1990, 1991). Laufer (1990, 1991), señala que el desconocimiento de las colocaciones por parte de los aprendientes de LE no tiene siempre como resultado el error, sino la producción de frases raras. Marton (1977) sostiene que la producción de los aprendientes de LE, incluso de los de nivel avanzado capaces de comunicar tanto en la lengua oral, como en la escrita, suena rara en algunos puntos, probablemente por desconocimiento de las colocaciones.

Hulstijn y Marchena (1989), a su vez, realizaron una investigación centrada en el fenómeno de inhibición de los verbos idiomáticos del inglés (*phrasal verbs*) por parte de aprendientes holandeses. Según los resultados de sus datos, los aprendientes evitan usar una construcción de LE al percibir que está marcada de diferente manera que en el sistema

de su LM, o cuando piensan que es demasiado similar a su LM o incluso cuando tiene características semanticas demasiado específicas.

Tras la exposición de las dificultades que se pueden presentar en la adquisición del léxico a causa de la relación de las palabras nuevas, de la LE, con las palabras conocidas, de la LM o de la L3, se presentan los efectos de la relación de las palabras nuevas de la LE con las palabras conocidas de la LE en su adquisición.

Para Laufer (1990, 1991), la adquisición de una palabra nueva resulta más sencilla por su asociación con otras palabras conocidas de la LE. Los tipos de relaciones semánticas que pueden establecerse entre palabras conocidas son la hiponimia, la antonimia, la sinonimia. Laufer (1990, 1991) señala que los métodos didácticos que se basan en este principio pueden facilitar la adquisición del léxico en LE.

Sin embargo, para Singleton (1999), la sinonimia es un factor que dificulta la adquisición léxica, porque es más difícil aprender más de una forma para el mismo concepto. Además, Laufer (1990, 1991) añade que el aprendizaje de sinónimos se hace más complicado si se toma en cuenta que los sinónimos no son idénticos y no se usan en los mismos contextos y en las mismas situaciones.

8.3 El nivel lingüístico en la LE como condicionante de la transferencia.

Como se ha visto más arriba, la LM es un factor determinante en la adquisición del léxico en LE. La descripción de las características del proceso de adquisición ha mostrado que el conocimiento de la LM es un elemento idiosincrásico que interviene y distingue la adquisición del léxico en LM del mismo proceso en LE. Además, en los factores intervinientes en la adquisición del léxico se observa que muchas de la dificultades que se les plantean a los aprendientes a la hora de adquirir léxico en LE se relacionan con la LM y las conexiones que se establecen con las palabras de la LM.

Sin embargo, hay un parámetro que regula la influencia de la LM en la adquisición del léxico en LE. Los investigadores descubrieron que uno de los factores que afecta la aparición de la transferencia es el nivel lingüístico del aprendiente en la L2. En el continuum de la adquisición de una lengua extranjera y de su léxico, el aprendiente tiene como base y punto de partida los conocimientos de su LM. Por ello, en los primeros niveles, la interlengua se parece más a la LM que en los niveles más avanzados.

Como sostienen Blum y Levenston (1978), los aprendientes al principio piensan que cada palabra en su LM tiene su equivalente en la L2. Esta hipótesis de trabajo va abandonándose en los niveles avanzados, cuando se empiezan a interiorizar las relaciones semánticas y el sistema léxico de la L2 y se alejan de su LM.

Levenston (1979) expresa una opinión parecida. En el proceso de la adquisición de una LE, el mismo alumno puede presentar dos comportamientos diferentes en relación con el uso de su LM y la tranferencia. En los primeros niveles tiende a basarse en su LM y por eso aparecen muchas transferencias, pero conforme avanza el nivel se va distanciando de su LM, la evita y las transferencias de su LM van disminuyendo. Por otro lado, estos dos comportamientos diferentes pueden referirse a dos tipos de alumnos diferentes. Según la personalidad de cada cual, algunos tienden a reducir la distancia entre las dos lenguas y transfieren las estructuras parecidas de su LM a la L2, mientras que otros evitan transferir las estructuras parecidas porque tienden a mantener una distancia entre ambas lenguas. Estos dos comportamientos se pueden observar también en la adquisición del vocabulario.

Según Ringbom (1983b), los factores que desempeñan un papel importante en la activación de los conocimientos que tiene el aprendiente en su LM y otras lenguas extranjeras que conoce (L3) y en la manera de la que se activan estos conocimientos cuando el aprendiente de la L2 habla o escribe en una lengua distinta de la LM., constituyen la competencia lingüística del aprendiente tanto en la L2 como en la L3 y la distancia (real y percibida) entre las lenguas en cuestión (LM, L2 y L3). En los primeros niveles, el aprendiente tiende a usar más sus conocimientos previos (LM y L3) para solucionar sus problemas de desconocimiento. Sin embargo, al descubrir que usando esta estrategia comete errores, empieza a abandonarla a medida que progresa en el proceso de aprendizaje.

Fernández (1997) llega a la misma conclusión. Los datos de su investigación muestran que en los niveles iniciales en todos los tipos de errores (gramaticales, ortográficos, léxicos y discursivos) hay una abundancia del uso de interferencia y otras estrategias interlinguales que va disminuyendo con el progreso del aprendiente. En los niveles avanzados, las estrategias usadas se parecen más a las estrategias que usan los nativos y aparecen errores que han fosilizado.

Todas estas investigaciones muestran que en los niveles avanzados los errores léxicos interlinguales van disminuyendo, pero este hecho no significa de ninguna manera que los alumnos de los niveles avanzados no cometan errores léxicos. Según Marton

(1977), el aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera es el problema más importante para los niveles avanzados.

Tras todo lo expuesto, se observa que hay una relación directa entre el dominio lingüístico de los aprendientes y el uso de la transferencia léxica que origina la aparición de errores léxicos interlinguales. El nivel lingüístico del aprendiente en la L2 es uno de los factores que condicionan y regulan el mecanismo de transferencia léxica y, de hecho, el tipo de errores léxicos que aparecen en cada nivel.

8.4 Los modelos de investigación de la IL.

Como ha podido observarse, en la adquisición del léxico en LE intervienen numerosos factores que pueden provocar errores léxicos distintos en la producción lingüística de los aprendientes de LE. Como la producción lingüística de los aprendientes y en concreto sus errores, pueden aportar mucha información sobre los procesos subyacentes y las estrategias de comunicación utilizadas en la adquisición de LE, se considera importante su explotación para la mejora de la enseñanza de las LE.

De tal manera, los investigadores en su esfuerzo por describir la producción lingüística de los aprendientes de LE, propusieron diferentes modelos de investigación del sistema lingüístico no nativo. Estos modelos de investigación son tres: el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y el modelo de la Interlengua (IL) y se basan en diferentes teorías lingüísticas.

La aplicación del conductismo al campo de la adquisición de lenguas tuvo como resultado la hipótesis del AC. Según Santos Gargallo (1993), el concepto básico de la hipótesis del AC es que la LM es la única fuente de los errores y de las dificultades que afronta el aprendiente de LE y es por eso que debe evitarse. Sin embargo, los resultados de las investigaciones y la propia experiencia de los profesores de LE han mostrado que los errores de los aprendientes de LE no se deben sólo a la LM, sino también a otras razones.

Los modelos de investigación de la producción lingüística de los aprendientes de LE que surgieron como resultado de las teorías chomskianas y como reacción al rechazo del AC son el AE y la IL. El AE es, según Santos Gargallo (1993), el análisis de un corpus de errores producidos por un grupo de aprendientes de una LE cuyo objetivo es localizar las razones por las que se cometen los errores, clasificarlos, describirlos e investigar las condiciones bajo las que aparecen. Santos Gargallo (1993) añade que ahora las

interferencias de la LM no se consideran las únicas fuentes de los errores. Además, se adopta una postura más positiva hacia los errores, considerándolos como diferentes fases de la adquisición por las que inevitablemente tiene que pasar el aprendiente.

Por otro lado, el modelo de IL, también influenciado por las teorías chomskianas, vino a completar el modelo del AE. Según Santos Gargallo (1993), el modelo de investigación de la IL analiza y describe la producción de los aprendientes de LE en su totalidad y no se limita sólo a las producciones erróneas. Este modelo se basó en un concepto novedoso que cambió las teorías sobre la adquisición de las lenguas extranjeras, la IL. Según Liceras (1991), las teorías chomskianas y la consideración de la adquisición de LE como un proceso creativo tuvieron como resultado la opinión de que el sistema lingüístico no nativo es un tipo idiosincrásico de lenguaje. Los investigadores, en su esfuerzo de describir la producción lingüística de los aprendientes de LE, descubrieron que ésta no se puede explicar basándose en la LM, sino que esta producción lingüística de los aprendientes es un sistema idiosincrásico. Así aparecieron los términos *sistema aproximado* de Nemser (1971), *dialecto idiosincrásico* de Corder (1971) e *interlengua* de Selinker (1972). Este último es el término que tuvo el mayor impacto.

8.5 Los errores léxicos.

Muchos son los investigadores que han utilizado el modelo del AE para describir las producciones lingüísticas de los aprendientes de LE y analizar sus errores en todas las categorías lingüísticas (fonología, morfosintaxis, léxico).

En cuanto a los errores léxicos en los que se centra el presente trabajo, Laufer (1997) cita el trabajo de Stock (1976), quien analizó los errores léxicos de ingleses que aprendían hebreo para investigar los factores que dificultan el aprendizaje de algunas palabras. Zimmerman (1986), a su vez, se refiere a las taxonomías de errores léxicos de Levenston y Blum (1977), de Arabski (1979) y de Ringbom (1978). Corder (1973) menciona el trabajo de Myint Su (1971), quien analizó los errores léxicos de aprendientes burmeses de inglés. Al mismo trabajo se refiere también Meara (1984) en su artículo sobre los estudios del léxico en la adquisición de LE. Además, Meara (1984) cita otros trabajos que proponen taxonomías de errores léxicos: Obanya (1974), Ludwig (1977) y Wickberg (1979). En cuanto a trabajos más actuales, podríamos referirnos al análisis de errores léxicos de Vázquez (1991), de Santos Gargallo (1993) y de Fernández (1997).

8.5.1 Criterios de clasificación de errores léxicos.

Como el presente trabajo pretende realizar un AE, se considera importante presentar algunas de las diferentes clasificaciones de errores léxicos y los criterios en los que se han basado con el fin de usarlas como base para proponer nuestra propia clasificación de errores léxicos.

Un trabajo que cabe destacar es el estudio de Dušková (1969), quien analizó la producción escrita de aprendientes checos de inglés. Con respecto a los errores léxicos, Dušková (1969) usa el criterio etiológico para clasificarlos. El criterio etiológico es el criterio que clasifica los errores según las causas a las que se deben. De esta manera, Dušková (1969) distingue entre los errores léxicos que se deben a la interferencia de la LM (el checo), los errores léxicos que resultan de la interferencia entre las formas de la LE, el inglés y los errores léxicos debidos a la influencia de L3 (alemán o francés). En la primera categoría se engloban los errores léxicos que surgen de la falta de correspondencia semántica entre palabras de checo e inglés. En la segunda categoría se hallan los siguientes errores: confusión de palabras a causa de la similitud formal, confusión de palabras similares con significado parecido y confusión de frases similares. En cuanto a las interferencias de L3, sus datos le mostraron un porcentaje insignificante.

Ringbom (1978) realizó un análisis de errores léxicos de aprendientes de inglés LE suecos y finlandeses y contrastó los resultados. Su análisis mostró que ambos grupos cometen diferentes tipos de errores debido a la semejanzas entre la lengua inglesa y la lengua sueca, las cuales no existen entre la lengua inglesa y la lengua finlandesa. Además, subraya la importancia del conocimiento de otra LE/L3 a la hora de aprender una L2. En algunos casos la influencia de la L3 es mayor que la de la LM. Pero señala que antes de generalizar, hay que tomar en cuenta la distancia existente entre las lenguas en cuestión.

El trabajo de Ringbom (1978) basándose en el criterio descriptivo propone la siguiente clasificación de errores léxicos: errores ortográficos, errores gramaticales, errores semánticos (sobrespecificación, subespecificación, antónimos, co-hipónimos, otros) y otros errores. Y basándose en el criterio etiológico: influencia de otras lenguas: similitud formal (cambio de código, hibridos y mezclas, intento de anglicismo que resulta en una palabra inexistente, falsos amigos), identidad en la estructura semántica (préstamos, extensión del significado basada en la palabra de la LM).

Según Meara (1984), que comenta los problemas de las taxonomías de los errores, esta clasificación no predice los errores, ni los explica. Se trata de un instrumento usado por Ringbom (1978) únicamente con el fin de comparar los tipos de errores léxicos de ambos grupos. Zimmerman (1986), a su vez, en su investigación de los errores léxicos de aprendientes alemanes de inglés, comenta la clasificación de Ringbom (1978) y dice de ella que usa un procedimiento mixto para clasificar los errores léxicos, combinando la descripción con la explicación de los errores.

Zimmerman (1986) propone una clasificación lingüística de errores léxicos en cuanto a las desviaciones semánticas. Por un lado, errores que se basan en una concepción holística del significado: confusión en las relaciones semánticas de las palabras, errores en el campo semántico de las palabras, que Zimmerman (1986) define como *field errors*. Por otro lado, errores cuya descripción se basa en los aspectos parciales del significado, errores en los componentes del significado (*semantic features*), denominados *feature errors* por Zimmerman (1986). Además, añade otras categorías de errores léxicos: de colocación, en las frases idiomáticas, de redundancia, de omisión, paráfrasis, estilísticos y de connotación.

En otro artículo suyo, Zimmerman (1987), basándose en los datos de la investigación citada, propone la siguiente clasificación de errores: errores léxicos formales: falsos amigos o errores fónico-gráficos debidos a la LM, errores fónico-gráficos debidos a la LE, errores indirectamente formales (que se deben a falsa sinonimia en la LE), errores fónico-gráficos, (que se deben a la ambigüedad entre la LM y la LE), errores morfológicos, (que se deben a la LM), errores morfológicos, (que se deben a la LE), errores formales en frases. Y por otro lado, los errores léxicos de contenido o semánticos: errores en las relaciones semánticas, confusión de palabras pertenecientes a diferentes campos semánticos, desviaciones semánticas de palabras del mismo campo semántico.

Otro trabajo que dedica parte de su investigación a los errores léxicos es el trabajo de Vázquez (1991). Su trabajo tiene por objeto describir los errores más frecuentes en la producción escrita y oral de estudiantes que aprenden español como LE. Luego, Vázquez (1991) procede a comparar los errores de los principiantes con los del nivel avanzado, tratando de determinar sus causas. En cuanto a los errores léxicos, aplica el criterio etiológico, dividiéndolos en las categorías siguientes: errores interlinguales y errores intralinguales en las interferencias léxicas y semánticas y simplificación léxica.[58]

[58] Según la distinción de Richards (1971), los errores interlinguales son los errores que se deben a la LM, y los errores intralinguales son los errores que se deben a las idiosincrasias de la LE.

Otro trabajo que se basa en el AE y tiene como parte de su análisis los errores léxicos es el de Santos Gargallo (1993). Esta investigación analiza la expresión escrita de aprendientes de español serbo-croatas. Objetivo de su trabajo es el de detectar los errores más frecuentes que éstos cometen y localizar cuáles son las dificultades que se les plantean durante el aprendizaje del español como LE. Según Santos Gargallo (1993), los errores léxicos forman parte de los errores morfosintácticos. Santos Gargallo menciona cinco tipos de errores de léxico: impropiedad semántica, transferencia, préstamo léxico, derivación errónea y paráfrasis.

En su investigación, Fernández (1997) se basa en el AE y el Análisis de Interlengua y también analiza errores léxicos. Aplica estos modelos a cuatro grupos de aprendientes de español LE de diferente LM (alemán, japonés, árabe y francés), y en tres respectivos estadios de evolución. El fin de la investigación era el de comprobar si el desarrollo de la IL es distinto para cada grupo a causa de su LM o si existen algunos procesos y mecanismos universales a los que recurren todos los grupos, independientemente de cual sea su LM. Su análisis se centró en la producción escrita (redacción y pruebas gramaticales).

Los errores léxicos se dividen en dos categorías: errores en la forma (uso de un significante español próximo, formaciones no atestiguadas en español, barbarismos-préstamos, errores de género, como rasgo del nombre y número) y errores en el significado (lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, cambios entre derivados de la misma raíz, registro no apropiado a la situación, ser-estar, errores de perífrasis y otros).

Otro trabajo que se centró en los errores léxicos es el estudio de Ambroso (2000), quien analizó los errores léxicos de aprendientes hispanohablantes de italiano LE, contrastándolos con los datos de aprendientes de italiano LE con varias LM. Este trabajo usó la siguiente clasificación de errores léxicos: estilísticos, sintácticos, de orden dentro de la frase, semánticos y errores de sistema o idiosincrásicos o analógicos formales (intralingüísticos).

Tras todo lo expuesto y como señala Penadés Martínez (2003), se puede observar una falta de coincidencia en estas clasificaciones de errores, la cual podría deberse a los diferentes objetivos de cada trabajo y los diferentes errores encontrados en los corpus. Sin embargo, en casi todas las clasificaciones de errores léxicos se ha utilizado el criterio

etiológico y hay una distinción entre interferencias de la LM o L3, es decir errores interlinguales e interferencias entre las palabras de la LE, es decir errores intralinguales.

8.6 Las estrategias de comunicación.

El método del AE es un procedimiento científico que tiene como objetivo describir el comportamiento lingüístico de los aprendientes de LE, determinando las causas de sus producciones lingüísticas erróneas y explicando los mecanismos psicolingüísticos que subyacen a su producción lingüística. Esta descripción permite llegar al conocimiento profundo del proceso de la adquisición de LE y, por extensión, de la del léxico de LE.

Algunos de los mecanismos psicolingüísticos que utilizan los aprendientes de LE en su esfuerzo de comunicar en la LE son las diferentes estrategias de comunicación. Según Selinker (1972), las estrategias de comunicación son uno de los procesos de la estructura psicológica latente que existe en la mente del aprendiente y se activa cuando él trata de producir o entender oraciones en la LE. A su parecer, uno de los factores al que se deben los errores de los aprendientes de LE son las estrategias de comunicación. Estas estrategias se usan cuando el aprendiente quiere producir un mensaje y comunicar en la LE.

Corder (1981), a su vez, piensa que las estrategias comunicativas son técnicas que los aprendientes de LE usan sistemáticamente para expresarse en la LE. A su parecer, los aprendientes ante un problema comunicativo, presentan dos tipos de comportamiento: evitar el riesgo o arriesgarse. Obviamente, las estrategias que usan los aprendientes para enfrentarse a un problema comunicativo son las que generan errores, aunque no es este siempre el resultado necesariamente.

Estas técnicas de los aprendientes de LE pueden generar errores de todas las categorías lingüísticas: gramaticales, sintácticos, léxicos. El presente trabajo se centra en las estrategias de comunicación que generan sobre todo errores léxicos y a continuación las presenta, en un intento de establecer una clasificación de estas.

Según Singleton (1999), las diferentes investigaciones sobre las estrategias de comunicación han mostrado que los aprendientes de LE que las usan explotan de alguna manera sus conocimientos de las otras lenguas que hablan (LM, L3). La utilización de estas estrategias es señal de que los lexicones mentales de los aprendientes de LE se conectan y se interrelacionan de alguna manera.

De esta manera, se propone una clasificación de estrategias de comunicación cuyo criterio es la lengua en la que se basan los aprendientes. Ha de definirse dos grupos de estrategias de comunicación: el de las estrategias de comunicación basadas en la LM y L3 y el de las que se basan en la LE. Esta distinción la proponen también Bialystok (1983) y Manchón Ruiz (1985).

Una de las estrategias del primer gupo es la de la transferencia, a la que se refiere Manchón Ruiz (1985). Tarone, Cohen y Dumas (1983), a su vez, mencionan la transferencia negativa de la LM y la consideran parte de las estrategias de la elaboración excesiva. A su parecer, la transferencia negativa de la LM puede encontrarse en todos los sistemas lingüísticos. En cuanto al léxico, fuente de interés del presente trabajo, se realiza mediante el uso de un significado de la LM en vez de una palabra existente de la LE. Otra clasificación que menciona la transferencia es la de Faerch y Kasper (1983), quienes la incluyen en las estrategias compensatorias. A la transferencia se refieren también Blum y Levenston (1978) y Kumaravadivelu (1988) quienes la consideran como una de las estrategias de simplificación léxica.

Otra estrategia del mismo grupo es el uso de los extranjerismos. Los hablantes que usan esta técnica crean palabras inexistentes en la LE, aplicando las reglas morfológicas y fonológicas de la LE a palabras de la LM o L3 (Bialystok 1983, Manchón Ruiz 1985). Corder (1981), a su vez, denomina esta estrategia préstamo y la engloba en las estrategias que suponen que el aprendiente se arriesga y pretende aumentar de alguna manera sus recursos con el objetivo de realizar el acto comunicativo, son las estrategias de la expansión de los recursos.

La siguiente estrategia de este grupo es el uso de la traducción literal. Los aprendientes, en este caso, para afrontar su ignorancia traducen literalmente frases o palabras de su LM o L3 a la LE (Bialystok 1983, Manchón Ruiz 1985, Kumaravadivelu 1988).

Y, finalmente, la última estrategia de este grupo es el cambio de código. Esta técnica consiste en usar unidades léxicas de la LM o L3 tales como son la comunicación en la LE. Corder (1981) la engloba en las estrategias que suponen un riesgo por parte del aprendiente o en las estrategias de la expansión de los recursos. Sostiene que el cambio de código es la forma extrema del préstamo. Tarone, Cohen y Dumas (1983) clasifican el cambio de código en las estrategias de evitación. A las estrategias compensatorias pertenece el

cambio de código, según Faerch y Kasper (1983) y para Blum y Levenston (1978), el cambio de código es una estrategia de la simplificación léxica.

El segundo grupo de estrategias que se basan en la LE, contiene la paráfrasis o circunlocución, que consiste en la sustitución de una palabra concreta, que el aprendiente no conoce, por una descripción o explicación de ésta. Según Corder (1981), resulta una estrategia menos arriesgada. Tarone, Cohen y Dumas (1983) la engloban en las estrategias de evitación y Faerch y Kasper (1983) la consideran parte de las estrategias compensatorias. Finalmente se refieren a esta estrategia Blum y Levenston (1978) y Kumaravadivelu (1988) que la consideran como una de las estrategias de la simplificación léxica.

Otra estrategia consiste en utilizar palabras en LE a partir de otras conocidas en la LE, que se asocian entre ellas semántica o fonológicamente. El uso de esta estrategia es señal de que las palabras en el lexicón mental establecen conexiones fonológicas y semánticas entre ellas (Manchón Ruiz 1985). Según Faerch y Kasper (1983), dichas técnicas, es decir, el uso de la asociación fonológica y semántica son estrategias de recuperación y se usan cuando el aprendiente trata de recordar una palabra concreta.

La creación de palabras inexistentes es otra estrategia de comunicación que utilizan los aprendientes de LE, en el caso de no conocer la palabra adecuada. En tal caso, los aprendientes crean palabras en la LE, basándose en las reglas morfológicas de la LE y su competencia morfoléxica. Estas palabras podrían existir en la LE, dado que respetan las reglas morfológicas de la LE, pero no existen (Faerch y Kasper 1983, Tarone, Cohen y Dumas 1983, Bialystok 1983). Kumaravadivelu (1988), a su vez, la considera como una de las estrategias de simplificación léxica.

Otro caso es el de la estrategia de elaboración excesiva. Según Tarone, Cohen y Dumas (1983), los aprendientes que usan esta estrategia, en su esfuerzo por producir oraciones cuidadas, producen oraciones que son demasiado formales. El resultado de la aplicación de esta estrategia puede ser el uso de un registro inadecuado para la situación comunicativa dada.

Por último, otra estrategia que se basa en la LE es la de la modificación del contenido del mensaje que se quiere comunicar. El hablante que utiliza esta técnica no tiene los conocimientos adecuados para expresarse en la LE y de esta manera, reduce el contenido de su mensaje o lo dice de una manera menos precisa y más general y ambigua (Blum y Levenston 1978, Corder 1981, Manchón Ruiz 1983).

Tras todo lo expuesto se puede concluir que la adquisición del léxico en LE es un proceso complejo que se afecta por factores variados relacionados tanto con las carcterísticas formales y semánticos de misma la palabra en LE como también con la interacción que se desarrolla entre el léxico en LE y el léxico conocido de la LM o las L3. Los modelos de investigación de la producción lingüística en LE desarrollados pueden contrbuir a la comprensión de dicho proceso clasificando y analizando los errores léxicos de los aprendices de LE e infiriendo sus estrategias de comunicación.

Segunda Parte: Análisis de errores léxicos de los aprendientes griegos de español

Capítulo 9. Metodología.

9.1 Justificación del trabajo.

Durante los últimos diez años, la enseñanza del español ha experimentado un gran auge en Grecia. Según los últimos datos del Instituto Cervantes, el número de matrículas y la participación en los exámenes DELE aumentan cada año con un ritmo muy rápido. Grecia es el principal país en número de particiapntes: uno de cada cuatro candidatos del mundo tramitan su inscripción en alguno de los centros de examen del Instituto Cervantes de Atenas.[59]

Asimismo, Grecia pertenece a la Unión Europea, la cual fomenta la movilidad, la cooperación y el intercambio de ideas de los ciudadanos europeos. La realidad actual exige de los ciudadanos europeos la capacidad de comunicarse entre sí: viajes, estudios, intercambio de información por Internet, comercio, son algunas de las razones por las que los europeos entran en contacto y tienen que comunicarse. El conocimiento de lenguas y culturas extranjeras ayuda en la realización de todas estas actividades y fomenta el entendimiento y la tolerancia, elementos imprescindibles para el desarrollo y la prosperidad de Europa.

Basándose en los principios aquí mencionados, el Consejo Europeo ha diseñado su política en todos los ámbitos de la existencia del individuo. De tal manera, la política lingüística europea, cuyas ideas se explican, analizan y desarrollan en el MCER (2000), propone y recomienda la difusión de las lenguas y las culturas mediante su enseñanza en la educación pública. La familiarización de los jóvenes con lenguas, culturas e ideas les da la posibilidad de participar dinámicamente en una sociedad europea multicultural y multilingüe, sin dejarse llevar por ideas xenófobas, racistas o de otro tipo de fanatismo.

El Ministerio de Educación, teniendo así en cuenta el interés de los griegos por aprender español y las recomendaciones del Consejo Europeo y bajo las presiones de los hispanistas griegos que tenían como sueño la creación de un departamento universitario de estudios hispánicos, decidió la incorporación de la carrera de Hispánicas a la educación

[59] Para el período docente de 2001- 2002 se matricularon en el Instituto Cervantes 1829 alumnos, para el 2002 – 2003 se matricularon 1964 alumnos, para el 2003 – 2004 se matricularon 2163 y para el 2005 – 2006 se matricularon 2265. En los exámenes DELE de 2003 participaron 4400 estudiantes notando un aumento de 30% en relación con el año 2002 y para las pruebas de 2006 se realizaron 6520 inscripciones.

superior. En concreto, el Ministerio de Educación decidió la fundación del nuevo departamento de Filología Italiana y Española en la Universidad Kapodistríaca de Atenas el septiembre de 1999. En el 2009 este departamento se dividió en dos departamentos independientes, uno de Filología Italiana y uno de Filología Española.

Además, se inició del programa Lengua y Civilización Hispánica en la Universidad Abierta de Grecia en el 2000, una institución similar a la UNED. Asimismo, se ofrecen asignaturas optativas sobre lengua, lingüística y literatura española en el Departamento de Filología Italiana de la Universidad Aristóteles de Salónica y finalmente hay también estudios hispánicos en la Facultad de Lenguas Extranjeras, Traducción e Interpretación en la Universidad Jónica en Corfú.

Por último, el Ministerio de Educación, dada también la existencia de los departamentos de estudios hispánicos y por consiguiente la existencia de profesores de español, decidió la incorporación de la enseñanza del español al currículum de la educación pública.[60]

Por consiguiente, ha surgido la necesidad de especialistas en didáctica y lingüística aplicada en la enseñanza del español LE, que puedan ofrecer sus consejos en la planificación curricular de esta nueva asignatura y la creación de material didáctico especialmente diseñado para aprendientes de español con LM griego.

Sin embargo, como el departamento de Filología Española de la Universidad de Atenas ha sido fundado recientemente, todavía no se ha realizado mucha investigación en ningún ámbito científico. En efecto, tras la lectura de publicaciones, artículos y libros relacionados con el ámbito científico de la lingüística aplicada, hemos llegado a la conclusión de que los únicos trabajos que existen sobre el análisis de errores y la interlengua de los aprendientes griegos de español son dos tesis doctorales inéditas.[61]

De esta manera, hemos decidido realizar este trabajo con el fin de analizar la IL de los aprendientes griegos de español en el nivel léxico – semántico. La selección de este

[60] El período docente 2006 – 2007 empezó un programa piloto en seis colegios del país de la educación secundaria (en Palini y Egáleo de Atenas, en Diabatá de Salónica, en Patras, en Janiá y en Lárisa), donde el español se ofrece como una de las opciones entre las otras lenguas extranjeras.

[61] Se trata de las tesis : Alexopulu, A., 2005. *Contribución al estudio de los estudios morfosintácticos en la interlengua ecsrita de aprendientes de español de origen griego.* Tesis doctoral. Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas. Facultad de filología española. Algunas partes de esta tesis están en el libro: Alexopulu, A., 2005. *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español.* Madrid: Ediciones del Orto. La otra tesis que está en griego, es: Mella, A., *H Analisi tis Diaglossas pou paragete apo Ellines fitites, kata tin ekmacisi tis Ispanikis os ksenis glossas. Epidrasis tis mitrikis ke tis italikis glossas*. 2006. Tesis doctoral. Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas. Facultad de filología española.

aspecto se debe a la importancia vital que tiene la competencia léxica del hablante en el establecimiento de la comunicación. Es bien sabido que sin el léxico no puede entablarse ningún tipo de intercambio comunicativo. Dado que el objetivo principal de los aprendientes de lengua es la comunicación, consideramos que el desarrollo de su competencia léxica debería ser su principal preocupación y objetivo.

Esperamos que la presente investigación contribuya al desarrollo de la investigación en la IL de los aprendientes griegos de español. Como el presente trabajo es uno de los pocos trabajos que se dedican al análisis de los errores léxicos de los aprendientes griegos de español, esperamos que pueda servir como base para futura investigación en la adquisición del léxico por parte de estos estudiantes y como base para futura investigación.

El desarrollo de este tipo de investigación tendrá como resultado la identificación de los elementos idiosincrásicos que caracterizan la IL de los aprendientes griegos de español. Este hecho puede contribuir a la mejora de la enseñanza del español LE en Grecia, gracias a la creación de material didáctico especialmente diseñado para aprendientes griegos.

9.2 Objetivos del trabajo.

Esta investigación se centra en la adquisición del léxico en LE y su objetivo general es entender los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición del léxico en LE y las estrategias de comunicación que utilizan los aprendientes griegos de español. Datos indirectos de estos procesos y de las estrategias de comunicación son las producciones lingüísticas de los aprendientes de LE. Por lo tanto, nuestro objetivo concreto es analizar los errores léxicos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español. En concreto, nos vamos a centrar en dos factores que posiblemente pueden afectar producción escrita de los aprendientes griegos de español desde el punto de la comisión de errores léxicos: el nivel lingüístico en LE y el tema de la redacción.

En cuanto al nivel lingüístico en LE de los participantes, consideramos que el análisis de errores léxicos de la producción escrita de aprendientes de diferente nivel lingüístico puede ayudarnos a observar la evolución de su competencia léxica conforme avanza su nivel lingüístico en LE, también a averiguar el tipo de errores que caracteriza cada nivel lingüístico y finalmente los factores que causan la mayoría de las dificultades en cada nivel lingüístico.

En cuanto al tema de la redacción pensamos que como diferentes temas tienen diferentes demandas cognitivas y diferente grado de dificultad darán lugar a diferente número y tipo de errores léxicos. El análisis de los errores léxicos de redacciones cuyo tema es diferente nos ayudará a averiguar cómo afecta éste a la producción de errores léxicos desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo.

9.3 Preguntas de investigación e hipótesis de trabajo.

Después de haber concretado los objetivos del presente trabajo, se pueden formular las preguntas de investigación y las hipótesis de trabajo.

Las preguntas de investigación de este trabajo son:

1. ¿Disminuyen los errores léxicos interlinguales conforme aumenta el dominio lingüístico de los aprendientes griegos de español?
    a. ¿Disminuyen los errores léxicos interlinguales formales conforme aumenta el dominio lingüístico de los aprendientes griegos?
    b. ¿Disminuyen los errores léxicos interlinguales semánticos conforme aumenta el dominio lingüístico de los aprendientes griegos?
2. ¿Aumentan los errores léxicos intralinguales conforme aumenta el dominio lingüístico de los aprendientes griegos de español?
    a. ¿Aumentan los errores léxicos intralinguales formales conforme aumenta el dominio lingüístico de los aprendientes griegos de español?
    b. ¿Aumentan los errores léxicos intralinguales semánticos conforme aumenta el dominio lingüístico de los aprendientes griegos de español?
3. ¿ Influye el tema de composición en la cantidad de errores léxicos producidos por los aprendientes griegos de español?
4. ¿Influye el tema de composición en el tipo de errores léxicos: interlinguales (formales y semánticos) e intralinguales (formales y semánticos) producidos por los aprendientes griegos de español?

Las diferentes teorías citadas en los capítulos anteriores sobre la organización del lexicón mental, sobre la adquisición del léxico en LE y sobre el efecto del cambio de tema de la redacción en la producción escrita de aprendientes de LE permiten la formulación de las siguientes hipótesis de trabajo.

1. Los errores léxicos interlinguales disminuyen y los errores léxicos intralinguales aumentan conforme aumenta el dominio lingüístico de los aprendientes griegos de español.
2. Los errores léxicos interlinguales formales disminuyen y los errores léxicos interlinguales semánticos aumentan conforme aumenta el dominio lingüístico de los aprendientes griegos de español.
3. Los errores léxicos intralinguales formales disminuyen y los errores léxicos intralinguales semánticos aumentan conforme aumenta el dominio lingüístico de los aprendientes griegos.
4. En el tema de la composición que presenta más demandas cognitivas y léxicas los aprendientes griegos de español cometen más errores léxicos.
5. En el tema de la composición que presenta más demandas cognitivas y léxicas los aprendientes griegos cometen más errores léxicos interlinguales.

9.4 Diseño de la investigación.

Santos Gargallo (2004) sostiene que el método del AE se considera un método que presenta características tanto de investigación cuantitativa como de investigación cualitativa. De tal manera, dado que uno de nuestros objetivos es el establecimiento de cuantificaciones estadísticas de porcentajes de los distintos tipos de los errores léxicos, la presente investigación puede caracterizarse como una investigación cuantitativa. Por otro lado, como se pretende aquí describir y explicar el comportamiento lingüístico de los aprendientes griegos de español para llegar a comprender los procesos psicolingüísticos subyacentes a tal comportamiento lingüístico, puede considerarse como una investigación cualitativa.

El modo de recogida de datos que se ha seleccionado para esta investigación es el *pseudolongitudinal*, dado que se han recogido datos en intervalos periódicos, pero con sujetos distintos en cada una de las etapas analizadas. Hemos optado por este modo de recogida de datos y no el transversal, porque lo consideramos más adecuado para los objetivos del presente trabajo, y especialmente para su primer objetivo, que es analizar la evolución de diferentes categorías de errores léxicos en diferentes niveles lingüísticos de los aprendientes griegos de español.

Dados los objetivos del presente estudio, se han fijado como variables independientes el dominio lingüístico en la LE que consta de tres niveles (B1, B2, C1) y el

tema de la redacción, que consta de dos niveles (narración, argumentación). La variable dependiente es el error léxico con los siguientes niveles: errores léxicos interlinguales (formales y semánticos) y errores léxicos intralinguales (formales y semánticos).

9.5 Participantes.

La muestra del presente estudio se ha seleccionado según el método del muestreo por conglomerados o grupos, es decir, se han usado clases intactas de aprendientes griegos de español.

Así, los participantes de la investigación pertenecían a cinco clases intactas de aprendientes griegos de español del curso 2009-10 del Centro de Idiomas Extranjeros de la Universidad Kapodistriaca de Atenas, al que pueden asisitir estudiantes de la Universidad de Atenas. Se usaron clases de diferentes niveles lingüísticos, una clase B1, dos clases B2 y dos clases C1. Se consideró importante que dichas clases trabajaran con el mismo material didáctico y el mismo enseñante para que estas variables no pudieran afectar a nuestros datos.

Además, nos hemos dirigido al Departamento de la Filología Hispánica de la Universidad Kapodistríaca de Atenas para encontrar participantes con el mayor nivel lingüístico en LE posible. Así, hemos recogido datos de los estudiantes del primer semeste, del tercero y del séptimo. No ha sido posible recoger datos de los estudiantes del quinto semestre, dado que la asignatura de lengua española era optativa en este semestre, por eso no había muchos estudiantes y los que había no quisieron participar. En general, hemos tenido que afrontar esta negativa a participar de muchos estudiantes del Departamento de la Filología Hispánica, por eso la mayoría de nuestros datos provienen del Centro de Idiomas Extranjeros de la Universidad Kapodistríaca de Atenas.

En concreto, en cuanto al número de participantes del Centro de Idiomas Extranjeros de la Universidad Kapodistríaca de Atenas, en el B1 participaron 20 alumnos, en el B2 participaron 43 alumnos y en el C1 participaron 37 alumnos. En cuanto al número de los participantes del Departamento de Filología Hispánica, en el primer semestre participaron 11 estudiantes, en el tercer semestre 12 estudiantes y en el séptimo semestre 7 estudiantes. En suma, participaron 130 alumnos.

Sin embargo, se analizaron solamente las redacciones de 119 participantes, 17 de B1, 43 de B2, 36 de C1, 9 del primer semestre, 9 del tercer semestre y 5 del séptimo semestre.

De los 130 participantes, hemos tenido que excluir un participante por ser su lengua materna el albanés y no el griego, siete participantes por escribir solo una de las dos redacciones y tres participantes por no hacer la prueba de nivel.

En cuanto a los años de estudio de español de los aprendientes, basándonos en los objetivos de nuestro estudio, nos hemos dirigido a estudiantes que llevaban estudiando español por lo menos un año. Sin embargo, existe gran variación en los años de estudio de español, especialmente en los estudiantes del Departamento de la Filología Hispánica.

En concreto, en cuanto a los estudiantes del Centro de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Atenas, los de B1 llevaban estudiando español un año y habían empezado el segundo tomando en cuenta que las clases empiezan el mes de octubre y la recogida de los datos se realizó en noviembre. Los de B2 llevaban estudiando español 2 años y habían empezado el tercero y los de C1 llevaban estudiando español 3 años y habían empezado el cuarto. Sin embargo, cabe señalar que había algunos estudiantes, 3 de B2 y 2 de C1, que llevaban estudiando español sólo un año, pero asistían a clases de B2 y C1 respectivamente porque habían pasado algunos meses en España.

Los aprendientes del Centro de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Atenas tenían 6 horas de español por semana. Tomando en cuenta que las clases empiezan el mes de octubre y la recogida de los datos se realizó en noviembre, los aprendientes del nivel B1 habían recibido 240 horas de clase, los del nivel B2 456 horas y los aprendientes del nivel C1 672 horas.

En cuanto a los estudiantes del Departamento de Filología Hispánica, se observa una variación en el tiempo de estudio de español de los participantes. En concreto, en el primer semestre, 2 estudiantes habían estudiando español solo 1 año antes de entrar en el departamento, 2 estudiantes llevaban estudiando español más de 5 años y 5 llevaban estudiado español 3 años. Tomando en cuenta que las clases empiezan el mes de octubre y la recogida de datos se realizó en noviembre, los años de estudio se refieren a un período de tiempo antes de sus estudios en la universidad.

En cuanto a los del tercer semestre, 7 estudiantes llevaban estudiando español más de 4 años y 2 estudiantes llevaban estudiando español solo 2 años, pero habían pasado algunos meses en España con el programa Erasmus. Y por último, en el séptimo semestre, los 5 estudiantes que participaron llevaban más de 5 años estudiando español.

Los estudiantes del Departamento de Filología Hispánica tenía 3 horas de español por semana en cada semestre. Sin embargo, en los dos últimos cursos, tercero y cuarto la

asignatura de la lengua es optativa. Además, hay que tomar en cuenta que estos participantes tienen también clases en español de cultura y civilización hispánica, de literatura española e hispanoamericana, de lingüística, de lingüística aplicada, de didáctica, es decir, todas las asignaturas de una filología.

De esta manera, el nivel lingüístico de nuestros participantes no podía clasificarse basándose sólo en los años de estudio de español, por eso los niveles lingüísticos se clasificaron según la puntuación de los participantes en una prueba de nivel que incluía 60 preguntas de gramática y vocabulario de selección múltiple.

Los participantes de la investigación eran todos adultos y de LM griega. Además, todos eran aprendientes de español como LE en un contexto institucionalizado, lo cual implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema y un input controlado y totalmente dependiente de lo que enseñan sus profesores en la clase. Sin embargo, como ya hemos referido, había algunos estudiantes que habían pasado algunos meses en España con el programa Erasmus.

Participaron en la investigación aprendientes de ambos sexos. Para los alumnos del Centro de Idiomas, en el B1 participaron 3 hombres y 14 mujeres, en el B2, 7 hombres y 36 mujeres y en el nivel C1, 7 hombres y 29 mujeres respectivamente. En cuanto al departamento de Filología Hispánica, participaron en el primer semestre 9 mujeres, en el tercer semestre 9 mujeres y en el séptimo semestres 1 hombre y 4 mujeres. En suma, en el estudio participaron 18 hombres y 101 mujeres. A continuación, en la Tabla 1 se presenta el número de participantes por sexos.

Además, por la información recogida en los cuestionarios hemos averiguado que todos nuestros participantes tenían conocimientos de alguna otra LE. Sin duda, la más destacable era el inglés. Todos los participantes de todos los niveles lingüísticos hablaban inglés, la mayoría de ellos con un alto nivel de lengua. Asimismo, muchos de los participantes tenían, a parte de conocimientos de inglés, conocimientos de otras LEs, como francés, alemán, italiano, portugués, ruso, chino y árabe.

Nivel Lingüístico.	Sexo Masculino.	Sexo Femenino.	Número total de participantes.
B1	3	14	17
B2	7	36	43
C1	7	29	36
Semestre: 1		9	9
Semestre: 3		9	9
Semestre: 7	1	4	5
Total	18	101	119

Tabla 1. Número de participantes por sexos.

Este hecho significa que nuestros participantes estaban familiarizados con el proceso de la adquisición de LE y las estrategias utilizadas. Además, estos conocimientos de las otras LE se pueden reflejar en su producción lingüística y en la presencia de errores léxicos.

La decisión de clasificar a los participantes según su nivel lingüístico en LE de acuerdo con los resultados de una prueba de nivel se basó fundamentalmente en dos hechos: la variabilidad que se ha observado en los años de estudio de español de nuestros participantes y en el hecho de que hemos recogido datos de dos centros educativos diferentes.

En primer lugar, pudimos observar el fenómeno de que estudiantes del Centro de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Atenas a pesar de que no habían estudiado muchos años español asistían clases de español de nivel B2 o C1. Asimismo, pudimos encontrar estudiantes de Filología Hispánica que tampoco habían estudiado español muchos años, pero que tenían un nivel alto en español. Este fenómeno se puede explicar si atendemos a la información de los cuestionarios que dice que estos participantes habían pasado algún período breve en España o usaban el español en su trabajo.

Por otro lado, había estudiantes de clases de nivel C1 o estudiantes de Filología Hispánica, que habían estudiado español muchos años y que sin embargo no tenían un nivel muy alto. La información recogida de los cuestionarios nos ayuda a interpretar este hecho, pues estos participantes por algunas razones personales, habían dejado el estudio de español por algún período y después lo habían retomado. De esta manera pudimos

comprobar que el número de años de estudio de español no era un criterio fiable, en el que poder basar la clasificación de participantes según su nivel lingüístico.

En segundo lugar, consideramos necesaria una prueba de nivel para clasificar a los participantes según su nivel lingüístico en LE a causa de que hemos recogido datos de dos centros educativos diferentes. Hay que tener en cuenta que el Centro de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Atenas es prácticamente una academia de lenguas extranjeras donde se enseña español dos veces por semana. Por otro lado, la carrera de Filología Hispánica ofrece una gama de asignaturas relacionadas con la lengua española, como la lingüística, la literatura y la cultura española e hispanoamericana y da la posibilidad a los estudiantes de tener mayor contacto con la lengua. Por eso, un estudiante de Filología Hispánica puede tener un nivel más alto en la lengua española en menos tiempo que un simple aprendiente de la lengua.

Por todas estas razones, nuestro criterio para clasificar a los participantes no ha sido el tiempo que habían estudiado español, sino su puntuación en la prueba de nivel. En el nivel B1 se incluyeron a los estudiantes que sacaron una puntuación de entre 30 – 40, en el nivel B2 a los que sacaron entre 40 – 50 y en el nivel C1 a los que sacaron entre 50 – 60. De tal manera, tras la corrección de las pruebas, se clasificaron 32 participantes en el nivel B1, 47 participantes en el nivel B2 y 40 participantes en el nivel C1.

Nivel lingüístico.	**Número de participantes.**
B1	**32**
B2	**47**
C1	**40**
Total	119

Tabla 2. Número de participantes por nivel lingüístico en LE.

9.6 Instrumentos de recogida de datos.

9.6.1. Composición

El corpus de datos utilizados en el presente trabajo se compone de las producciones escritas de los aprendientes griegos de español, dado que nuestro objetivo es analizar los errores léxicos en la producción escrita. El procedimiento que se ha elegido para la recogida de datos de producción escrita es la redacción. Se ha optado aquí por este procedimiento por ser, según Larsen-Freeman y Long (1991), el menos controlado. De tal modo, se intenta obtener una producción espontánea de los participantes.

La única intervención fue con respecto a la selección de los temas, dado que los diferentes temas de redacción pueden generar errores de diferente naturaleza. Como uno de nuestros objetivos es observar la influencia del cambio de tema en la producción de errores léxicos, seleccionamos dos temas de redacción sobre los que los participantes tenían que escribir: una narración y una argumentación.

Consideramos importante el hecho de encontrar temas suficientemente generales y simples para que todos los participantes, independientemente de su nivel de lengua, tuvieran algo que decir o pudieran expresarse. Además, elegimos temas claramente diferentes y representativos de cada tipo textual (narración, argumentación) de modo que nos permitieran observar el comportamiento lingüístico diferente de los participantes en cada caso.

En concreto, el tema de la narración que elegimos es que los participantes narren la última película que han visto. Mientras que el tema de la argumentación es que los informantes argumenten y comparen la vida en las pequeñas ciudades y la vida en las grandes capitales. [62]

9.6.2. Prueba de nivel

Con el objeto de clasificar a los participantes según su nivel lingüístico en LE, se ha usado como prueba de nivel la parte 4 del examen DELE de nivel Intermedio de

[62] Para los temas de las redacciones, véase el apéndice A.

Noviembre 2008, que incluía 60 preguntas de gramática y vocabulario selección múltiple.[63]

La clasificación de nuestros participantes según su nivel lingüístico en LE se consideró muy importante, dado que el nivel lingüístico en LE es una de las variables de este estudio. De esta manera, no podía basarse sólo en los años de estudio de español de los participanes, que como hemos visto podría llevarnos a resultados falsos. Se consideró que una prueba de nivel podría darnos resultados más fiables.

9.6.3. Cuestionario

En un intento de reducir al mínimo todas las variables posibles que pudieran afectar al estudio, se consideró necesario recoger algunas informaciones relativas a ciertas características personales de los participantes. Por ello, se elaboró un cuestionario que los participantes debían rellenar después de escribir las redacciones. En cuanto a la elaboración del cuestionario, se eligieron preguntas cerradas, sencillas y claras, que no confundieran a los participantes.

La información recogida permitió el control de algunas variables intervinientes que pudieran afectar los resultados de la presente investigación, como la estancia de los aprendientes en países de habla hispana, sus conocimientos de otras L3, su nacionalidad, o su LM[64]

En efecto, el cuestionario proporcionó la información necesaria, y de tal manera se excluyó a un alumno que llevaba muchos años viviendo en Grecia, pero cuya lengua materna era el albanés. Además, las informaciones sobre los conocimientos de otras LE de los participantes, así como su nivel en éstas y su utilización según las circunstancias y diversos registros de lengua han facilitado el análisis cualitativo de nuestros datos. Dichas informaciones han permitido entender y explicar más fácilmente algunas de las producciones lingüísticas erróneas de nuestros participantes.

[63] Para la prueba de nivel, véase el apéndice C.
[64] Para una muestra del cuestionario, véase el apéndice B.

9.7 Procedimiento.

La recogida de datos se realizó en el Centro de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Atenas y en el Departamento de Filología Hispánica durante la hora de clase y en presencia del profesor, para que los participantes se sintieran a gusto.

Los participantes empezaron por escribir las dos redacciones. Dispusieron de 50 minutos para elaborar las redacciones sin que se les hubiera impuesto un límite mínimo ni máximo de palabras. Tampoco podían recurrir a material de apoyo, como gramáticas o diccionarios. Tras la escritura de las redacciones, hicieron un breve descanso de 10 minutos y a continuación, dispusieron de 30 minutos para hacer la prueba de nivel y completar el cuestionario.

El aula es un contexto poco natural de uso de la LE, sin embargo, en un intento de recoger datos naturales, auténticos y reales, no informamos a los participantes de que la presente investigación se centra en el léxico. Aunque todos los participantes sabían que estaban tomando parte en una investigación, no conocían el tema exacto de la investigación. De tal manera, se garantizó la producción escrita natural de los participantes, siempre en la medida de lo posible.

9.8 Análisis de los datos.

A la recogida de los datos se sucede la etapa del análisis. Este se realiza mediante la clasificación de los errores del corpus de datos.

Tras la clasificación de nuestros participantes según su nivel lingüístico en LE pasamos a la clasificación de los errores del corpus de datos. La presente clasificación ha funcionado como un instrumento que ha permitido la organización y la sistematización de los múltiples y diferentes errores léxicos que aparecen en nuestro corpus de datos.

La clasificación usada para efectuar el análisis de los errores léxicos ha intentado responder a los objetivos de nuestra investigación y a la metodología científica basada en el modelo de investigación del AE.

Hemos procedido siguiendo una serie de etapas determinadas. Primero, se han identificado los errores léxicos de nuestro corpus, es decir, se han localizado las producciones erróneas de los aprendientes griegos de español. La identificación de los

errores léxicos y su clasificación se ha basado en el criterio del aspecto de la unidad léxica producido erróneamente. A continuación, estos errores léxicos se han clasificado según el criterio del origen psicológico del error. Dicho criterio consiste en la explicación del error desde un punto de vista psicolingüístico, lo cual significa que los errores léxicos de nuestro corpus se han clasificado según las causas que los han generado.

A continuación, se explican las etapas del procedimiento seguido para poder analizar los datos recogidos.

9.8.1 Identificación de los errores léxicos.

La identificación de los errores léxicos se produce una vez que se ha definido el término "error léxico". La definición de los errores léxicos en el presente trabajo se fundamenta en el concepto de la competencia léxica y sus diferentes dimensiones, presentadas en capítulos anteriores. Dada la complejidad de la naturaleza de la competencia léxica, la definición de "error léxico" resulta asimismo difícil. Sin embargo, como hemos visto, todos los investigadores que han propuesto modelos de descripción de la competencia léxica consideran que las dimensiones fundamentales de las unidades léxicas son sus características formales y su valor semántico.

De tal manera, el presente trabajo define los errores léxicos como las desviaciones de las reglas que regulan tanto la forma como el significado de las unidades léxicas. Estas reglas se han establecido con el diccionario monolingüe de español *Clave*, el cual consultamos para averiguar las desviaciones.

Sin embargo, cabe señalar que a menudo no aparecen todas las informaciones en los diccionarios. Esto sucede especialmente con las informaciones relativas al uso, el significado y los posibles contextos de aparición de la palabra. En estos casos nos hemos dirigido a una profesora de español nativa, que ha aclarado nuestras dudas.

9.8.2 El criterio del aspecto de la unidad léxica producida erróneamente.

Teniendo en cuenta los objetivos y las preguntas de investigación del presente trabajo y basándonos en otros trabajos de análisis de errores léxicos, mencionados en el apartado 4.5, los errores léxicos de nuestro corpus se han clasificado en errores léxicos

formales y errores léxicos semánticos según el criterio de qué aspecto de la unidad léxica se produce erróneamente (ver Figura 1).

El criterio de qué aspecto de la unidad léxica presenta un error clasifica los errores léxicos según el aspecto lingüístico de la unidad léxica afectado.

Criterio del aspecto de la unidad léxica producida erróneamente.
1. Errores léxicos formales. 2. Errores léxicos semánticos.

Figura 1. Criterio del aspecto de la unidad léxica producida erróneamente.

Los errores léxicos formales son aquellos que se manifiestan en la forma del vocablo, en el significante. Así, en los errores léxicos formales se engloban todas las desviaciones de las reglas morfológicas de las unidades léxicas. Por otro lado, los errores léxicos semánticos son aquellos que afectan al significado de las unidades léxicas. Así, en los errores léxicos semánticos se engloban todas las desviaciones de las reglas que regulan las relaciones semánticas de las unidades léxicas.

9.8.3 El criterio del origen psicológico del error.

Si tenemos en cuenta los objetivos del presente trabajo, la metodología científica del AE y los diferentes criterios conforme a los cuales se clasifican los errores léxicos, se ha seleccionado el criterio del origen psicológico del error para clasificar los errores léxicos de nuestro corpus.

El criterio del origen psicológico del error clasifica los errores léxicos según las causas y los mecanismos psicolingüísticos que los provocan. Así, hemos decidido clasificar los errores léxicos formales y semánticos en interlinguales, intralinguales y ambiguos (ver Figura 2).

Criterio del origen psicológico.
1. Errores léxicos interlinguales.
2. Errores léxicos intralinguales.
3. Errores léxicos ambiguos.

Figura 2. Criterio del origen psicológico.

En los errores léxicos interlinguales se engloban los errores formales y semánticos inducidos por el griego (LM), así como los errores formales y semánticos inducidos por otra L3. Los errores léxicos intralinguales comprenden los errores formales y semánticos inducidos por la idiosincrasia del sistema lingüístico español. Los errores intralinguales son independientes de la LM, se deben a las dificultades y los elementos idiosincrásicos que presenta el español como lengua, tienen un carácter universal y son el resultado del espíritu creativo de cada aprendiente. Este tipo de errores son, según Dulay, Burt y Krashen (1982) similares a los que cometen los niños al aprender su LM. Y, por último, por errores léxicos ambiguos se comprende los errores formales y semánticos que no pueden clasificarse claramente en ninguna de las dos categorías citadas.

Como una producción errónea puede deberse a muchas razones, se optó por incluir la categoría de los errores léxicos ambiguos en la clasificación basada en el criterio etiológico. Puede ser tanto el resultado de una interferencia de la LM, como un error derivado de las idiosincrasias de la LE. Dulay, Burt y Krashen (1982) también incluyen esta categoría de errores en su clasificación. A su parecer, la existencia de la categoría de los errores ambiguos es muy importante, especialmente con respecto a una taxonomía comparativa de errores interlinguales e intralinguales, porque asegura la claridad de los resultados. Dado que uno de los objetivos del presente trabajo es comparar los errores interlinguales con los intralinguales, la incorporación de esta categoría se considera indispensable.

El cálculo de los porcentajes de las diferentes categorías de errores léxicos se ha realizado mediante el programa Excel y para los análisis estadísticos tanto descriptivos como inferenciales hemos usado el SPSS 15.0.

9.8.4 Tipología de errores léxicos ejemplificada.

Para elaborar la tipología de errores léxicos interlinguales, intralinguales y ambiguos tanto formales como semánticos en la que habría de basarse la presente clasificación se tuvieron en cuenta otras clasificaciones de errores léxicos de trabajos semejantes mencionados en el capítulo 4.5 y la aparición de los diferentes tipos de errores léxicos del corpus.

De tal manera, al principio elaboramos una tipología experimental, centrada en la clasificación de errores léxicos de Fernández (1997). Sin embargo, a medida que íbamos clasificando los errores aparecían tipos de errores léxicos que resultaba imposible categorizar. Así, se han añadido algunos tipos de errores léxicos más a las categorías anteriormente establecidas por Fernández (1997).

La tipología resultante ejemplificada de los errores léxicos interlinguales, intralinguales y ambiguos aparece a comtinuación.

1. Errores léxicos interlinguales.

1.1 De forma.

1.1.1 Selección errónea del género: se trata de los errores en el reconocimiento del género de los nombres como rasgo de la palabra a causa de interferencia del griego u otra L3, p.e. la comportamiento (el comportamiento), un manera (una manera).

1.1.2 Selección errónea del número: se trata de los errores en el reconocimiento del número de los nombres como rasgo de la palabra a causa de interferencia del griego u otra L3, p.e. los gentes (la gente).

1.1.3 Extranjerismo: se trata de la creación de palabras inexistentes en español aplicando las reglas morfológicas y fonológicas del sistema lingüístico español a palabras de la LM o de otra L3, p.e. el senario (el guión), destinación (destino).

1.1.4 Cambio de código: se trata del uso de palabras o expresiones del griego u otra L3 sin traducirlas en la producción lingüística en la IL, p.e. thriller (película de suspense), la εκτέλεση (ejecución).

1.2 De contenido.

1.2.1 Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: se trata de la selección de palabras del mismo campo semántico con la palabra adecuada, pero que no se pueden usar en el contexto concreto por sus rasgos o restricciones de uso, p.e. hacer paseos (dar paseos), aprende de una mujer qué pasó (lo sabe por).

1.2.2 Traducción literal: se trata de la traducción literal en español de palabras y especialmente frases enteras del griego o de las otras L3, p.e. la primera actriz (la protagonista)

1.2.3 Falsos amigos: se trata de palabras que formalmente son similares en la LM o L3 y en la L2, sin embargo tienen diferente significado, p.e. tus chistes (sus chistes), el protagonista realició (se dio cuenta).

1.2.4 Registro no apropiado a la situación: se trata del uso de palabras en un registro no apropiado a la situación, por influencia de la LM u otra L3, pueden aparecer cultismos inesperados o paso al registro oral, p.e. decir el sí (aceptar).

1.2.5 Uso de palabras redundantes o pleonasmo: se trata del uso de palabras redundantes con la intención de dar énfasis a lo que se pretende expresar basándose en frases de la LM, p.e. tan mucho ruido (mucho ruido)

2. Errores léxicos intralinguales.

2.1 De forma.

2.1.1 Selección errónea del género: se trata de los errores en el reconocimiento del género de los nombres como su rasgo por arbitrariedad del sistema lingüístico español, p.e. muchas problemas (muchos problemas), el muerte (la muerte).

2.1.2 Selección errónea del número: se trata de los errores en el reconocimiento del número de los nombres como su rasgo por arbitrariedad del sistema lingüístico español, p.e. sus casas (su casa).

2.1.3 Uso de un significante español próximo: se trata del uso de un significante español formalmente parecido al adecuado, pero con diferente significado, p.e. su viaje madre (su madre vieja), cuanto veimos el accidente (cuando vimos el accidente).

2.1.4 Creación de palabras inexistentes en LE (español): se trata del uso de palabras inexistentes, creadas por los aprendientes de LE, según las reglas morfológicas del sistema lingüístico de LE. Ello significa que estas palabras son erróneas en relación a la norma del español, pero no en relación a las posibilidades que ofrece el sistema lingüístico español, p.e. una vida más sanida (sana), personas que lo meriten (personas que lo merecen).

2.2 De contenido.

2.2.1 Perífrasis: se trata del uso de una frase entera que describe el significado de la palabra deseada por desconocimiento del término concreto, p.e. una construcción con balones (un globo aerostático) segunda guerra del Mundo (segunda guerra mundial).

2.2.2 Cambios entre derivados de la misma raíz: se trata del uso de derivados de la misma raíz con la palabra adecuada, normalmente se usa otra parte del habla en vez del adecuado, p.e. del muerto de su madre (de la muerte de su madre), eso es muy bien para la salud (eso es muy bueno para la salud).

2.2.3 Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: uso de unidades léxicas que pertenecen al mismo campo semántico que la palabra adecuada, pero que no se pueden usar en el contexto dado, p.e. la gente no puede mover (la gente no puede transportarse), sus padres no son intranquilos (sus padres no están preocupados).

2.2.4 Ser-Estar: uso erróneo de los dos verbos, que tienen semas comunes, pero no son intercambiables en el contexto, p.e. no está un problema (no es un problema), no es cerca de la naturaleza (no está cerca de la naturaleza).

2.2.5 Registro no apropiado a la situación: usar unidades léxicas que no son apropiadas para el contexto dado, p.e. ir de compras me da un humor de perros (no me gusta ir de compras).

2.2.6 Colocaciones: usar lexemas del mismo campo semántico, pero que no se usan en el caso dado, dado que las colocaciones se forman con otra palabra, p.e. en concluso (en conclusión).

3. Errores léxicos ambiguos.

3.1 De forma.

3.1.1 Selección errónea del género: errores en el reconocimiento del género de los nombres como su rasgo por razones psicológicas, como estrés, p.e.un hystoria (una historia), un aventura (una aventura).

3.1.2 Selección errónea del número: errores en el reconocimiento del número de los nombres como su rasgo por razones psicológicas, como estrés, p.e. por toda la noches (por toda la noche).
De tal modo, la tipología resultante aparece en la Figura 3.

Errores léxicos interlinguales.	
Formales. 1.Selección errónea del género. 2.Selección errónea del número. 3. Extranjerismo. 4. Cambio de código.	Semánticos. 1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto. 2. Traducción literal. 3. Falsos amigos. 4. Registro no apropiado a la situación.
Errores léxicos intralinguales.	
Formales. 1.Selección errónea del género. 2.Selección errónea del número. 3.Uso de un significante de español próximo. 4. Creaciones de palabras inexistentes.	Semánticos. 1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto. 2.Ser – Estar. 3. Registro no apropiado a la situación. 4. Cambios entre derivados de la misma raíz. 5.Uso de palabras redundantes o pleonasmo. 6. Errores en las colocaciones.
Errores léxicos ambiguos.	
Formales. 1.Selección errónea del género. 2.Selección errónea del número.	

Figura 3. Tipología de los errores léxicos.

Capítulo 10: Análisis cuantitativo de los datos.

El presente estudio se centra en la producción de errores léxicos y examina dos posibles factores condicionantes: el nivel lingüístico en LE y el tema de composición. De esta manera, el primer objetivo del presente estudio es observar la evolución de los errores léxicos interlinguales (formales y semánticos), los errores léxicos intralinguales (formales y semanticos) y los ambiguos (formales y semánticos) en diferentes niveles lingüísticos de aprendizaje de español. Nuestro segundo objetivo general es averiguar la diferencia cuantitativa en la producción de errores léxicos y la variación cualitativa en el tipo de errores léxicos en dos temas de composición diferentes.

Con la intención de examinar la influencia que ejercen el nivel lingüístico en LE y el tema de composición en la producción de errores léxicos y así cumplir los objetivos concretos de nuestro estudio, vamos a proceder a la elaboración de un análisis estadístico de los datos encontrados en nuestro corpus.

Primero, se ofrece una visión global de los errores léxicos localizados en nuestro corpus en cifras absolutas, porcentajes y medias. Dicha visión incluye la exploración de la evolución del conjunto de los errores léxicos por nivel lingüístico.

El objetivo de la exploración de la evolución del conjunto de los errores léxicos por nivel lingüístico es identificar las medias producidas en los tres niveles lingüísticos para averiguar si las dificultades léxicas de los estudiantes griegos aumentan o descienden a medida que avanza su nivel lingüístico en español.

Nuestro estudio se centra en las diferentes categorías de errores léxicos: interlinguales (formales y semánticos), intralinguales (formales y semánticos) y ambiguos (formales y semánticos). Nuestro primer objetivo es identificar sus porcentajes sobre el conjunto de los errores léxicos, para ver cuál de las categorías de errores léxicos tiene el mayor peso y presenta la mayoría de las dificultades.

A continuación, examinamos la evolución de las diferentes categorías de errores léxicos: interlinguales formales y semánticos, intralinguales formales y semánticos y ambiguos formales y semánticos en los diferentes niveles lingüísticos de nuestros participantes. Los resultados de dicho análisis nos ayudarán a contestar a las dos primeras preguntas de investigación que se relacionan con nuestra primera variable, el nivel lingüístico en LE.

A continuación, examinamos la distribución del conjunto de los errores léxicos por tipo de composición. Nuestro objetivo es identificar los porcentajes y las medias de errores léxicos producidos en los dos temas de composición para averiguar cuál de ellos provoca las mayores dificultades léxicas a los aprendientes griegos de español.

En último lugar ofrecemos una exploración de la variación cualitativa en el tipo de errores léxicos producidos en los dos temas de composición (narración y argumentación). Otro de nuestros objetivos es examinar la posible variación en el tipo de errores léxicos cometidos en los dos tipos de composición para averiguar qué categoría de errores léxicos, presenta las mayores dificultades para los estudiantes griegos de español en cada tipo de redacción. De esta manera, será posible contestar al resto de las preguntas de investigación de este estudio, la tercera y la cuarta que se relacionan con nuestra segunda variable, el cambio del tema.

10.1 Datos globales de los errores léxicos por nivel lingüístico en LE.

Tras identificar los errores léxicos en las 238 redacciones de nuestros 119 participantes que constituyen el corpus de nuestros datos, se han detectado un total de 1053 errores léxicos, con una media por participante de 8,8. Categorizados por nivel lingüístico, se presentan en la Tabla 3 y en la Figura 4.

Nivel lingüístico	Cantidad total de errores léxicos	Número de participantes (n)	Media de errores léxicos por participante	D.T.	Valores mínimos	Valores máximos
1	345	32	10,78	8,63	1	45
2	469	47	9,97	6,03	0	26
3	239	40	5,97	5,20	0	17

Tabla 3. Cantidad total y medias de los errores léxicos por nivel lingüístico.

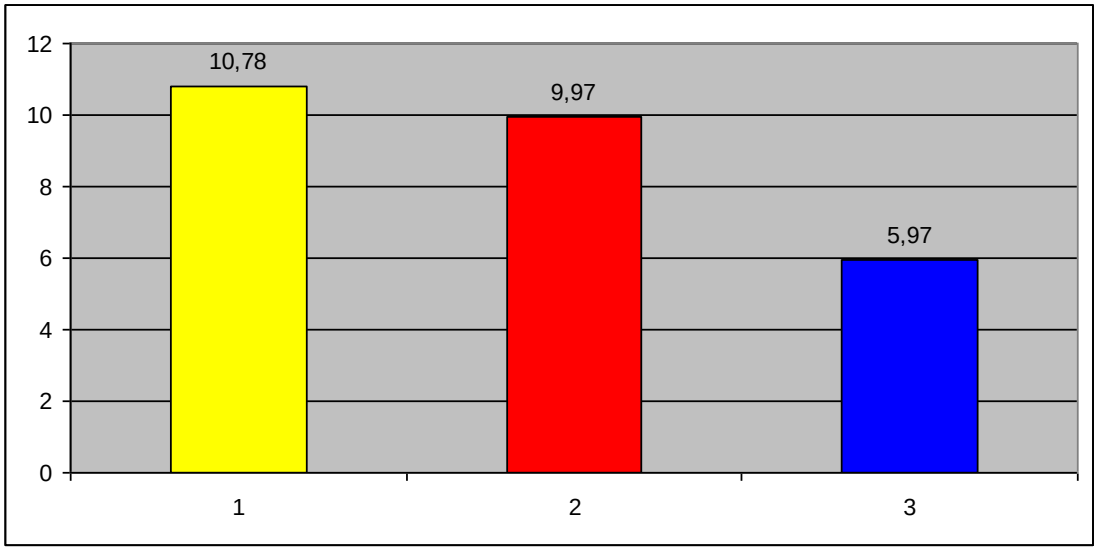

Figura 4. Media de errores léxicos por participante por nivel lingüístico.

En referencia a la evolución de la media de errores léxicos por participante por nivel lingüístico, se observa que la mayor media se presenta en el primer nivel lingüístico (10,78), ésta disminuye levemente en el segundo (9,97) y finalmente encontramos el tercer nivel lingüístico con la menor media de errores léxicos por participante (5,97).

Además con la intención de averiguar la distribución de los datos recogidos, se han calculado la desviación típica y los valores mínimos y máximos de cada nivel lingüístico. Los resultados indican que el nivel que presenta la mayor heterogeneidad es el primero con una desviación típica de 8,63. El nivel lingüístico que sigue es el segundo con una desviación típica de 6,03 y el tercero con 5,20, siendo este último el nivel con la menor desviación típica.

Sin embargo, dado que estos datos corresponden a redacciones con diferente número de palabras, tampoco nos permiten llegar a una conclusión fiable sobre la evolución de los errores léxicos en cada nivel lingüístico. Por ello, se calcularon los errores léxicos no sólo en relación con los números totales y el número de las redacciones, sino también en relación con el número de las palabras de las redacciones. Se fija esta unidad de medida para poder analizar con mayor precisión y fiabilidad la evolución de los errores léxicos en todos los niveles lingüísticos y así poder comparar.

Con el objetivo de tener una imagen más completa en cuanto a la longitud de las redacciones de cada nivel y poder sacar conclusiones sobre la evolución de los errores léxicos, se han calculado las medias de palabras por participante por cada nivel. Además, para averiguar cómo se distribuyen los datos recogidos se indican los valores mínimos y

máximos de cada grupo, calculando la desviación típica de las medias de errores léxicos por participante para cada nivel. Las medias de palabras por participante por nivel, la desviación típica así como los valores mínimos y máximos se presentan en la Tabla 4 y en la Figura 5 aparecen las medias.

Nivel lingüístico	Número de palabras	Media de palabras por participante	D.T.	Valores mínimos	Valores máximos
1	8319	259,96	97,65	68	416
2	14383	306,02	87,75	138	518
3	15088	377,2	119,45	170	762

Tabla 4. La media de palabras por participante por nivel lingüístico .

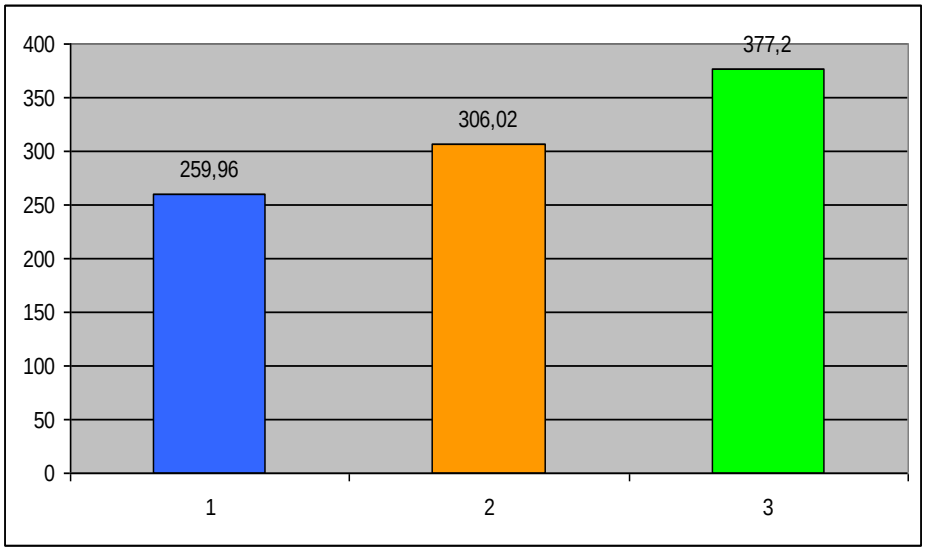

Figura 5. Media de palabras por participante por nivel lingüístico.

Los resultados citados indican claramente que la longitud de las redacciones aumenta a medida que aumenta el nivel lingüístico en LE de nuestros participantes. De esta manera, el A3 es el nivel que presenta la mayor media de palabras por participante con 377,2, sigue el A2 con 306,02 y por último el A1 con 259,96. Sin embargo, es importante señalar que los índices de la desviación típica y los valores máximos y mínimos indican que la longitud de las redacciones de los participantes de los tres niveles es bastante heterogénea. Las

redacciones con la mayor heterogeneidad en cuanto a su longitud, son las del tercer nivel con una desviación típica de 119, 45, sigue el primer nivel con 97,65 y por último el segundo que presenta la menor desviación típica, 87,75.

Estos datos sobre la longitud de las redacciones en combinación con la media de errores léxicos por nivel muestran claramente que los errores léxicos tienden a disminuir a medida que avanza el nivel lingüístico. Los datos muestran que la longitud total de las redacciones aumenta al mejorar el nivel lingüístico de los participantes y que, al mismo tiempo, la media de errores léxicos disminuye.

Otra medida adicional que nos ayudará a llegar a conclusiones sobre la evolución de los errores léxicos es la densidad de los errores léxicos en las redacciones de los tres niveles. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 5.

Nivel lingüístico	n	Media de errores léxicos por participante	Media de palabras por participante	Número de palabras entre errores
1	32	10,78	259,96	24,11
2	47	9,97	306,02	30,69
3	40	5,97	377,2	63,18

Tabla 5. Número de palabras entre errores.

Estos resultados verifican la tendencia de los errores léxicos de disminuir a medida que avanza el nivel lingüístico de nuestros participantes. Los datos muestran que la densidad de los errores léxicos disminuye de una manera drástica al mejorar el nivel lingüístico de los alumnos griegos. En concreto, en el primer nivel se ha encontrado que se comete un error léxico cada 24,11 palabras, en el segundo nivel se comete un error léxico cada 30,69 palabras y en el tercero un error léxico cada 63,18 palabras. Dichos resultados indican que los errores léxicos son más frecuentes en el grupo con el nivel lingüístico más bajo y presentan tendencia a disminuir conforme aumenta el nivel lingüístico, dado que en el grupo con el mayor nivel lingüístico presenta la menor frecuencia.

Igualmente, para poder analizar con mayor claridad el peso de los errores léxicos y su evolución, hemos decidido utilizar una medida fija para los tres niveles, que es el número de errores léxicos por cada 100 palabras. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 6 y en la Figura 6.

Nivel lingüístico	n	Errores por cada 100 palabras
1	32	4,14
2	47	3,25
3	40	1,58

Tabla 6. Número de errores léxicos por cada 100 palabras por nivel lingüístico.

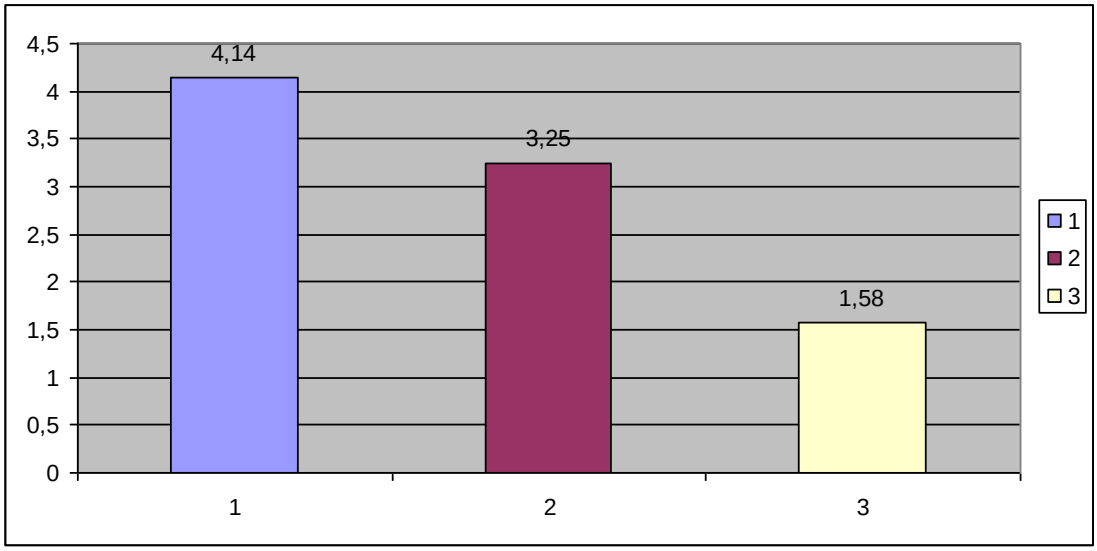

Figura 6. Errores léxicos por cada 100 palabras por nivel lingüístico.

Los resultados presentados verifican la tendencia de los errores léxicos a disminuir a medida que mejora el nivel lingüístico de los participantes. En concreto, en A1 se han localizado 4,14 errores léxicos por cada 100 palabras, en A2 3,25 errores léxicos por cada 100 palabras y en A3 1,58 errores léxicos por cada 100 palabras.

De lo expuesto anteriormente, se puede deducir que los errores léxicos disminuyen mientras avanza el nivel lingüístico de los aprendientes griegos de español. A esta conclusión nos han permitido llegar varios factores: la media de errores léxicos por participante por nivel, la longitud de las redacciones por nivel a través de la cual hemos encontrado la densidad de los errores léxicos por participante por nivel, así como también el cálculo de los errores léxicos por cada 100 palabras.

10.2 Distribución de los errores léxicos en sus diferentes categorías.

Tras la presentación de los datos globales de los errores léxicos y su análisis por tipo de composición y por nivel lingüístico, pasamos ahora a examinar la distribución de errores léxicos en sus diferentes categorías. Este análisis, que se presenta en las Tablas 7 y 8 y en la Figura 7, tiene como objetivo averiguar qué categoría de errores léxicos tiene el mayor peso y presenta las mayores dificultades. En las Tablas 5 y 6, se incluyen los números absolutos de los errores de las diferentes categorías, sus porcentajes sobre el conjunto de los errores léxicos, su media por participante y la desviación típica.

Tipo de error léxico	Cantidad total	Porcentaje sobre el total de los errores léxicos	Media por participante	Desviación típica
Interlinguales	417	39,6%	3,5	4,03
Intralinguales	589	55,9%	4,9	3,62
Ambiguos	47	4,5%	0,4	0,71

Tabla 7. Cantidad total, porcentajes y medias de las diferentes categorías de errores léxicos sobre el total de los errores léxicos.

Estos resultados nos permiten concluir que la categoría de errores que destaca es la de los errores léxicos intralinguales, ya que supone más de la mitad de los errores léxicos totales. En concreto, los errores léxicos intralinguales presentan un porcentaje que llega el 55,9% y la mayor media por participante (4,9).

Especialmente destacan los errores léxicos intralinguales semánticos, que presentan el porcentaje de 31,8% y una media por participante de 2,8. Cabe enfatizar también el porcentaje de los errores léxicos intralinguales formales (24,1%) y la media de 2,1 por participante.

Tipo de error léxico	Cantidad total	Porcentaje sobre el total de los errores léxicos	Media por participante	Desviación típica
Interlinguales formales	366	34,8%	3,1	3,92
Interlinguales semánticos	51	4,8%	0,4	0,82
Intralinguales formales	254	24,1%	2,1	2,30
Intralinguales semánticos	335	31,8%	2,8	2,32
Ambiguos formales	47	4,5%	0,4	0,71

Tabla 8. Cantidad total, porcentajes y medias de las diferentes subcategorías de errores léxicos sobre el total de los errores léxicos.

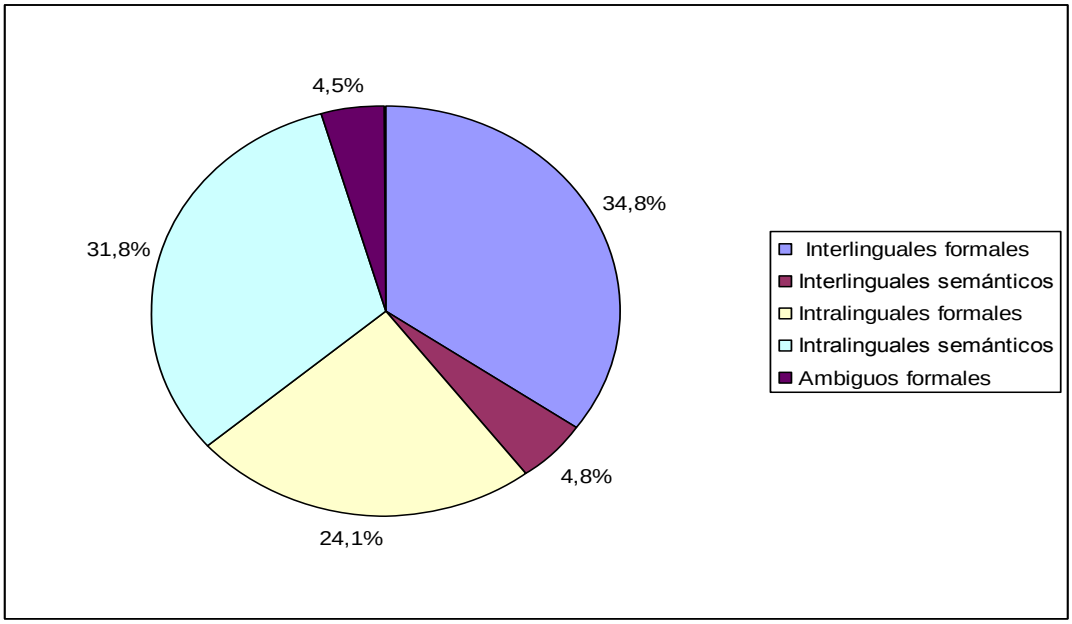

Figura 7. Porcentaje de las diferentes categorías de errores léxicos sobre el total de los errores léxicos.

Centrándonos ahora en los errores léxicos interlinguales, los resultados indican que su porcentaje y su media por participante son menores que las de los errores intralinguales. En concreto, los errores léxicos interlinguales presentan el porcentaje de 39,6% y la media por participante de 3,5. Sin embargo, es interesante señalar que los errores interlinguales formales presentan el mayor porcentaje (34,8%) y la mayor media por participante (3,1) de todas las categorías de errores léxicos. Respecto a los errores léxicos interlinguales semánticos, su porcentaje se encuentra en niveles claramente más bajos (4,8%) y su media por participante es claramente menor que la de los interlinguales formales (0,4). En referencia a los errores léxicos ambiguos, que son todos formales, presentan el menor porcentaje de todas las categorías de los errores léxicos (4,5%) y la media por participante de 0,4.

La desviación típica de cada media por participante nos revela que la categoría de errores léxicos que presenta la mayor heterogeneidad en su aparición por participante es la de los errores interlinguales (4,03) y especialmente la de los errores interlinguales formales (3,92). Un elevado índice de desviación típica presenta también la categoría de los errores intralinguales (3,62).

De lo expuesto anteriormente se puede deducir que, las mayores dificultades las plantean los errores léxicos intralinguales y especialmente la subcategoría de los errores léxicos intralinguales semánticos. De igual forma, se puede observar que los errores interlinguales formales tambien presentan dificultad, ya que constituyen la gran mayoría de los errores léxicos interlinguales detectados en nuestros datos.

La distribución de nuestra muestra no cumple los criterios de normalidad por ello se han realizado contrastes de medias no paramétricos con el objetivo de averiguar si las diferencias encontradas entre los diferentes tipos de errores léxicos son significativas y se pueden generalizar a poblaciones similares o se deben al azar. De esta manera, hemos procedido a realizar una prueba de chi cuadrado. Los resultados de este análisis estadístico, que se presentan en la Tabla 9, indican que las diferencias entre las distintas clases de errores son significativas.

	Interlinguales formales	Interlinguales semánticos	Intralinguales formales	Intralinguales semánticos	Ambiguos formales
Valor	13	5	10	10	3
Significatividad	0	0	0	0	0

Tabla 9. La prueba chi cuadrado para los diferentes tipos de errores léxicos.

Además, hemos procedido a la comparación de las medias de los diferentes tipos de errores léxicos de dos en dos utilizando la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. Los resultados de esta comparación, que se presentan en la Tabla 10, muestran que las diferencias entre las parejas son significativas al máximo nivel de significatividad.

Comparación de los diferentes tipos de errores léxicos	Z	P
Interlinguales formales/Interlinguales semánticos	-7,3	0
Intralinguales formales/Interlinguales formales	-2,1	0
Intralinguales semánticos/Interlinguales formales	-0,2	0,8
Ambiguos formales/Interlinguales formales	-7,3	0
Intralinguales formales/Interlinguales semánticos	-7,4	0
Intralinguales semánticos/Interlinguales semánticos	-8,5	0
Ambiguos formales/Interlinguales semánticos	-0,2	0,8
Intralinguales semánticos/Intralinguales formales	-3	0
Ambiguos formales/Intralinguales formales	-7,2	0
Ambiguos formales/Intralinguales semánticos	-8,3	0

Tabla 10. La prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para la comparación de los diferentes tipos de errores léxicos.

10.3 Evolución de las diferentes categorías de errores léxicos.

El análisis cuantitativo aquí expuesto muestra la evolución de las diferentes categorías de errores léxicos, es decir, los errores interlinguales (formales y semánticos), intralinguales (formales y semánticos) y ambiguos en los tres diferentes niveles lingüísticos.

Los resultados encontrados (ver Tabla 11 y Figura 8) revelan que la media por participante de las tres categorías de errores léxicos se reduce a medida que avanza el nivel lingüístico de nuestros participantes. En concreto, la media por participante de los errores interlinguales en el primer nivel es 4,5, en el segundo 3,68, y se reduce en el tercero a 2,5 errores por participante. En cuanto a la media por participante de los errores intralinguales es 5,56 en el primer nivel, aumenta levemente en el segundo (5,89) y desciende claramente en el tercero con 3,35 errores por participante. Por último, la media por participante de los errores ambiguos es de 0,71 en el primer nivel, se reduce en el segundo (0,4) y sigue reduciéndose en el tercero (0,12).

Nivel lingüístico	n	Errores interlinguales			Errores intralinguales			Errores ambiguos		
		Núm.	Media	D.T.	Núm.	Media	D.T.	Núm.	Media	D.T.
1	32	144	4,5	5,59	178	5,56	4,05	23	0,71	0,95
2	47	173	3,68	3,48	277	5,89	3,42	19	0,40	0,68
3	40	100	2,5	2,85	134	3,35	2,95	5	0,12	0,33

Tabla 11. Medias por participante de las diferentes categorías de los errores léxicos por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica muestran que el primer nivel lingüístico es el grupo que presenta la mayor heterogeneidad, dado que la desviación típica en los errores interlinguales es 5,59, en los intralinguales es 4,05 y en los ambiguos 0,95. El siguiente nivel es el segundo que presenta una deviación típica de 3,48 en los errores interlinguales, 3,42 en los intralinguales y 0,68 en los ambiguos. Por último, el nivel con la menor heterogeneidad es el tercero, dado que la desviación típica de los errores interlinguales es 2,85, de los intralinguales 2,95 y de los ambiguos 0,33.

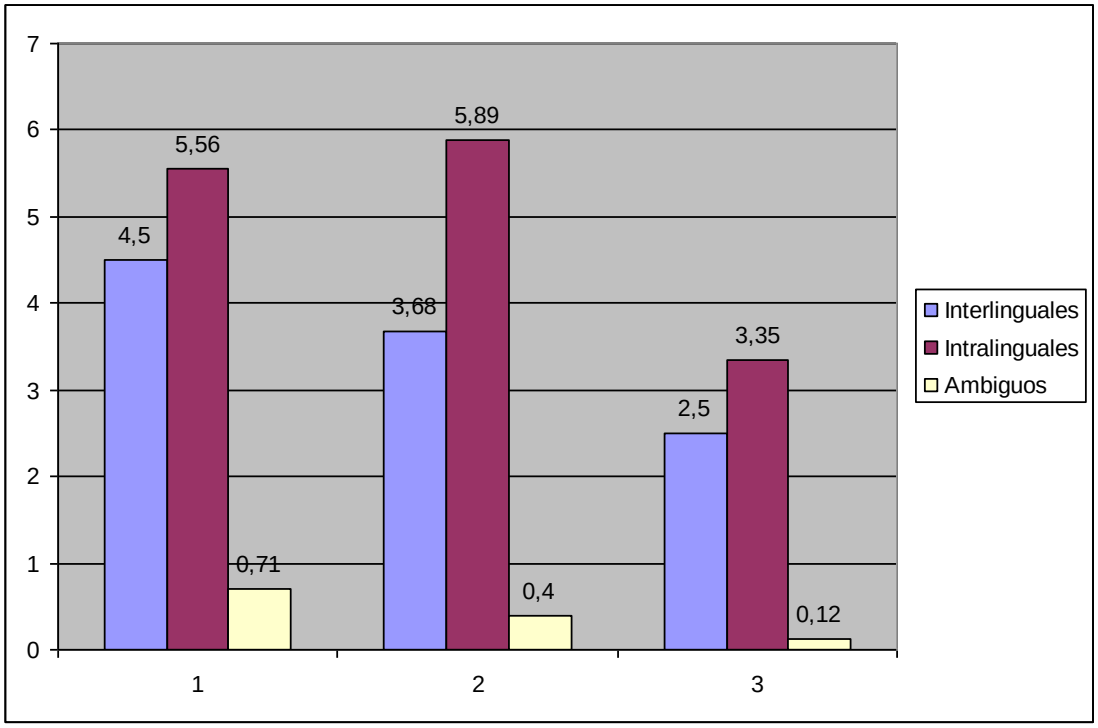

Figura 8. Medias por participante de las diferentes categorías de los errores léxicos por nivel lingüístico.

De lo expuesto anteriormente se puede deducir que las tres categorías de los errores léxicos tienden a reducirse conforme avanza el nivel lingüístico de los alumnos.

A continuación, se expone la evolución de las subcategorías de los errores léxicos establecidas en nuestro estudio, los interlinguales formales, los interlinguales semánticos, los intralinguales formales, los intralinguales semánticos y los ambiguos, que son todos formales.

Los resultados de este análisis (Ver Figura 9) indican que la media por participante de los errores interlinguales formales va disminuyendo a medida que avanza el nivel lingüístico, dado que en el primer nivel lingüístico se presenta una media por participante de 4,03, en el segundo de 3,14 y en el tercer 2,22. La misma tendencia descedente se observa en la evolución de los errores interlinguales semánticos, aunque se observa un leve aumento de este tipo de errores en el segundo nivel lingüístico. En concreto, en el primer nivel lingüístico se observa la media por participante se oscila en 0,46, en el segundo en 0,53 y en el tercero en 0,27.

Pasando a los resultados del análisis de la evolución de los errores intralinguales (formales y semánticos), que se pueden contemplar en la Figura 9, se nota que en los dos casos los errores presentan una tendencia descedente conforme aumenta el nivel lingüístico de los informantes, mientras que en el segundo nivel lingüístico dicha tendencia se invierte levemente. En concreto, los errores intralinguales formales presentan una media por participante de 2,4 en el primer nivel lingüístico, de 2,61 en el segundo y 1,35 en el tercero. Los errores intralinguales semánticos, por otro lado, presentan una media por participante de 3,15 en el primero, 3,27 en el segundo y 2 en el tercero.

En cuanto a la evolución de los errores ambiguos formales, ya se ha expuesto anteriormente, dado que todos los errores ambiguos localizados en nuestro corpus son formales (ver Figura 8 y 9).

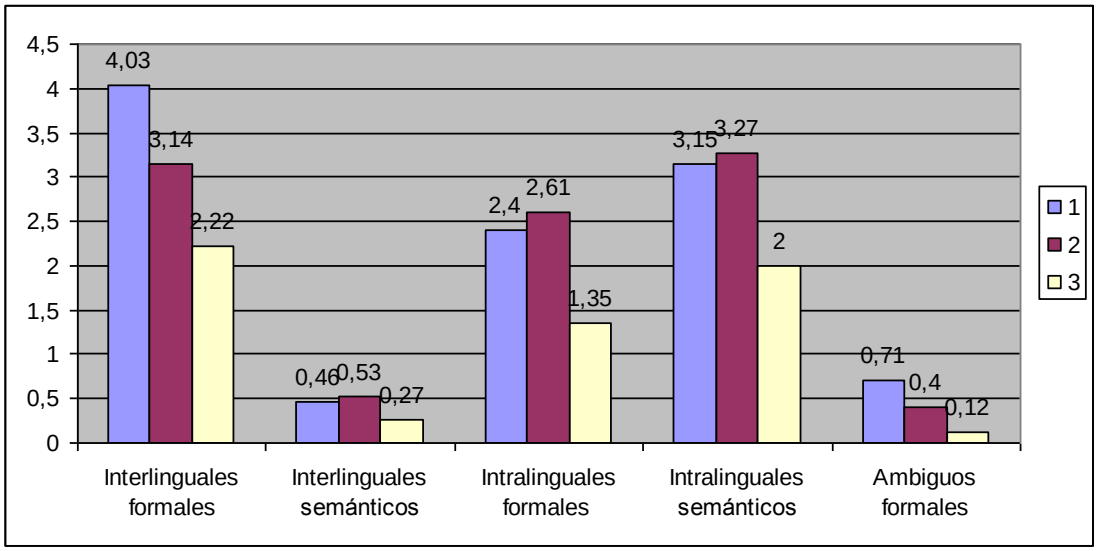

Figura 9. Evolución de las diferentes subcategorías de los errores léxicos por nivel lingüístico.

De lo expuesto se puede deducir que todas las subcategorías de los errores léxicos van disminuyendo conforme aumenta el nivel lingüístico de los aprendientes griegos.

10.4 Evolución de los diferentes tipos de los errores léxicos por nivel lingüístico.

En este apartado, se expone la evolución de los diferentes tipos de los errores léxicos por los tres niveles lingüísticos. En las Figuras 10, 11 y 12 se representan gráficamente las medias de todos los tipos de los errores léxicos por los tres niveles lingüísticos y a continuación se presenta la evolución de cada tipo de error léxico en tablas separadas.

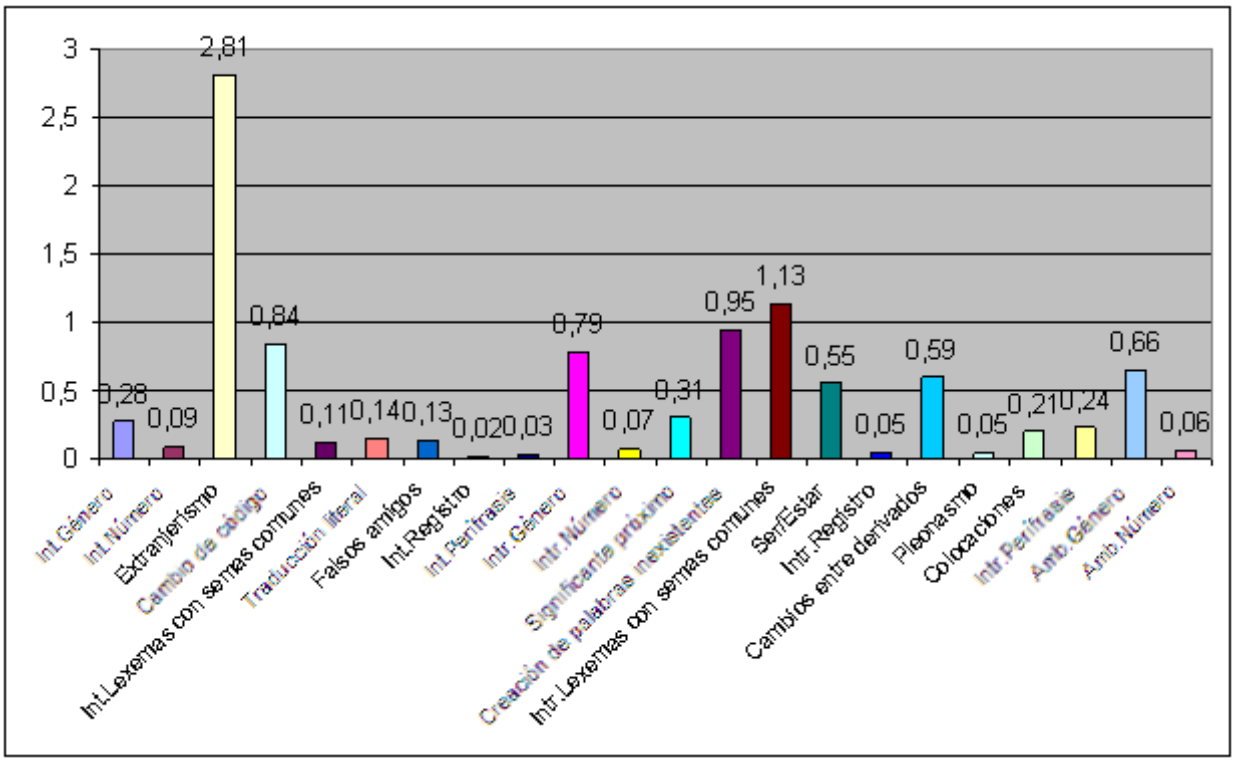

Figura 10. Tipos de los errores léxicos en el primer nivel lingüístico.

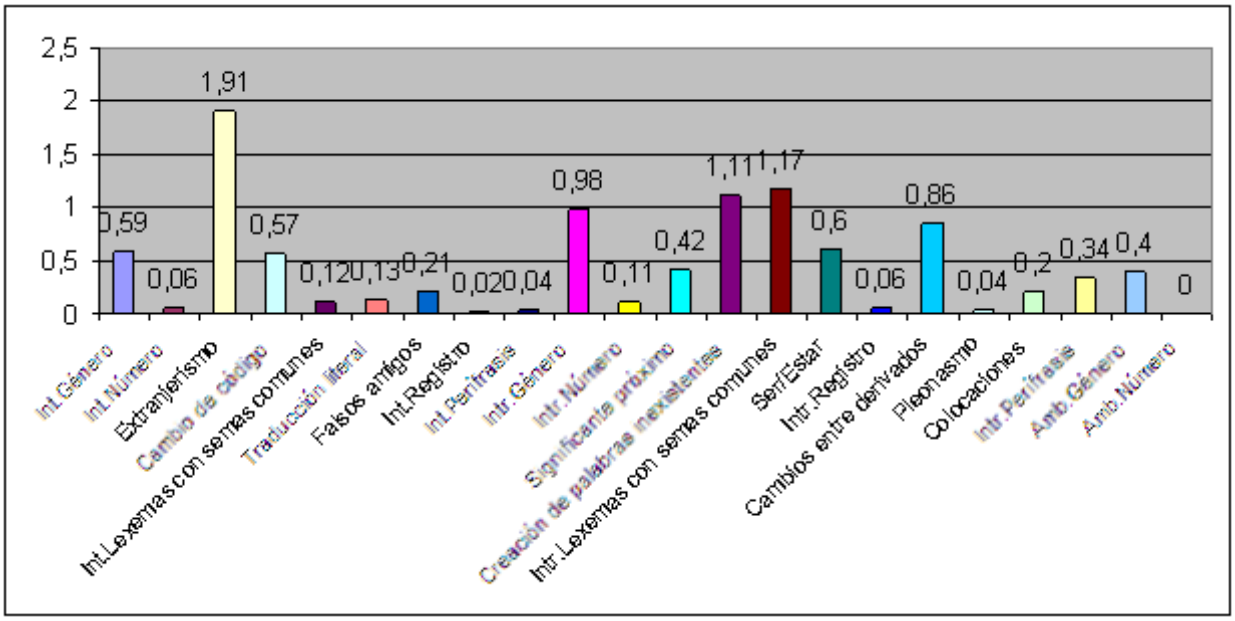

Figura 11. Tipos de los errores léxicos en el segundo nivel lingüístico.

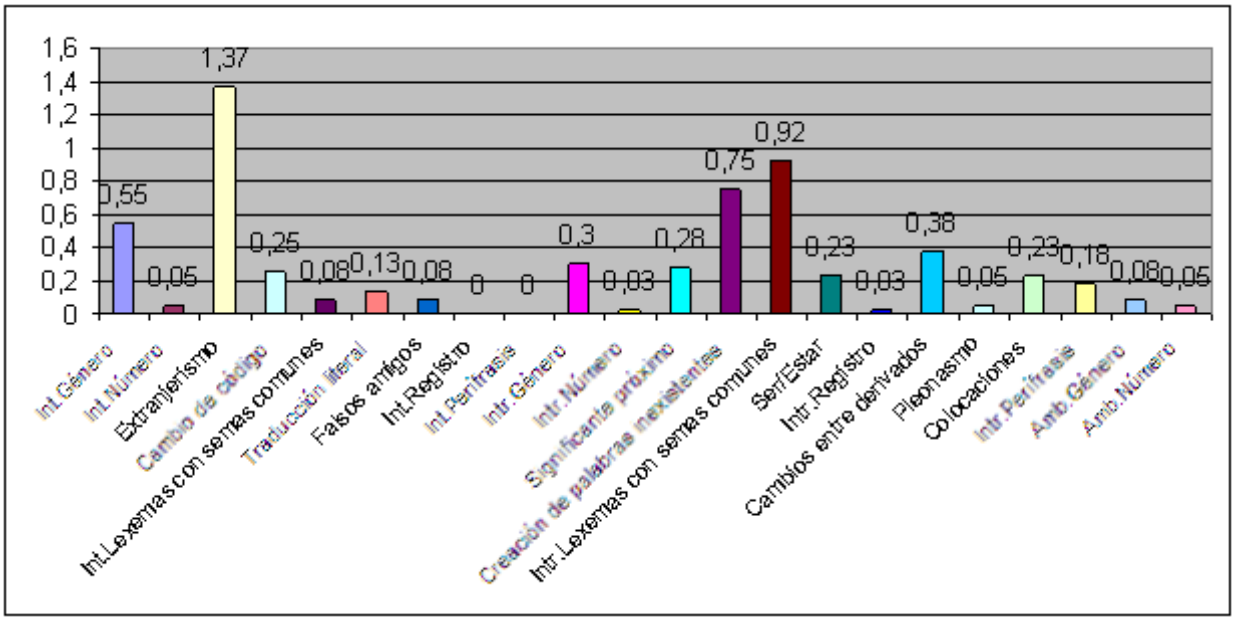

Figura 12. Tipos de errores léxicos en el tercer nivel lingüístico.

10.4.1 Errores interlinguales en el género.

Con respecto al género, se han detectado 59 errores debidos a la influencia del griego. En cuanto a su evolución por los tres niveles lingüísticos, se han calculado sus

medias por participante por nivel lingüístico. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 12 y en la Figura 13. El cálculo revela que los estudiantes del segundo nivel, son los que cometen el mayor número de errores en el género de los nombres (0,59). Les suceden los participantes del tercer nivel con una media de 0,55 y finalmente los participantes del primero, que presentan la menor media (0,28).

Nivel lingüístico	n	Cantidad de errores en el género	Media por participante	D.T.
1	32	9	0,28	0,68
2	47	28	0,59	0,97
3	40	22	0,55	1,01

Tabla 12. Números absolutos de los errores interlinguales en el género y sus medias por participante por nivel lingüístico.

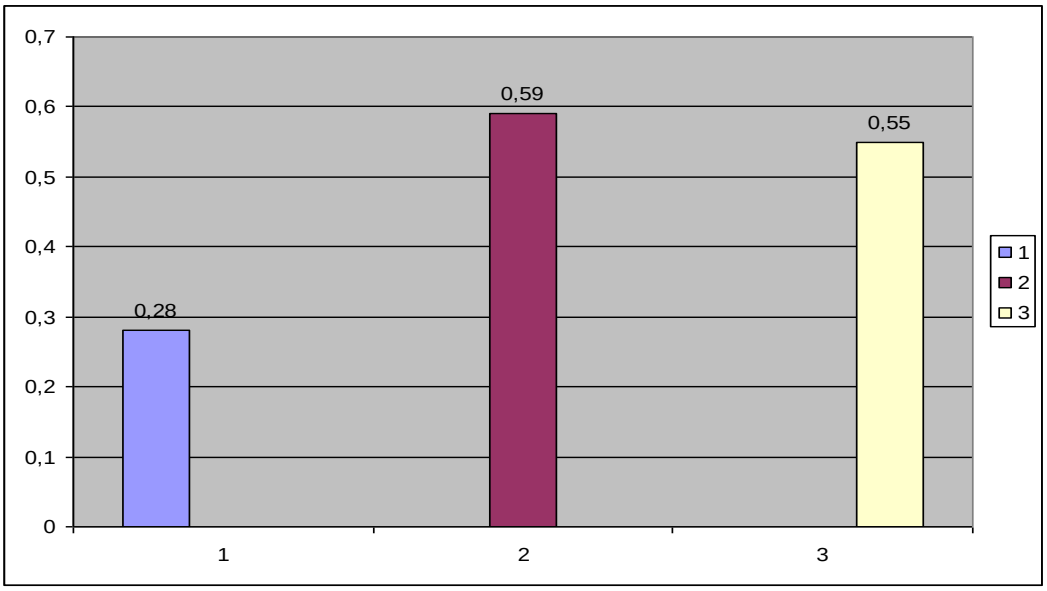

Figura 13. Evolución de los errores interlinguales en el género por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica indican que el tercer nivel lingüístico es el grupo que presenta la mayor heterogeneidad, dado que la desviación típica es 1,01. El siguiente grupo es el segundo nivel lingüístico que presenta una desviación típica de 0,97. Por último, el grupo con la menor heterogeneidad es el primer nivel, dado que la desviación típica de los errores en el género es 0,68.

10.4.2 Errores interlinguales en el número.

En cuanto a los errores en el número de sustantivos generados por interferencia del griego, se han recogido 8 casos. Referente a su evolución durante los tres niveles, se han calculado sus medias por participante por nivel lingüístico. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 13 y en la Figura 14 e indican que los participantes del primer nivel son los que presentan la mayor media de errores en el número (0,09). Le siguen los participantes del segundo que presentan la media de 0,06, que se reduce más en el tercero y llega a un 0,05.

Nivel lingüístico	n	Cantidad de errores en el número	Media por participante	D.T.
1	32	3	0,09	0,3
2	47	3	0,06	0,32
3	40	2	0,05	0,22

Tabla 13. Números absolutos de los errores interlinguales en el número y sus medias por participante por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica revelan que el grupo con la mayor heterogeneidad es el segundo, que presenta la mayor desviación típica (0,32). El grupo siguiente es el primero, dado que su desviación típica es 0,3. Por último, el grupo con la menor heterogeneidad es el tercero con una desviación típica de 0,22.

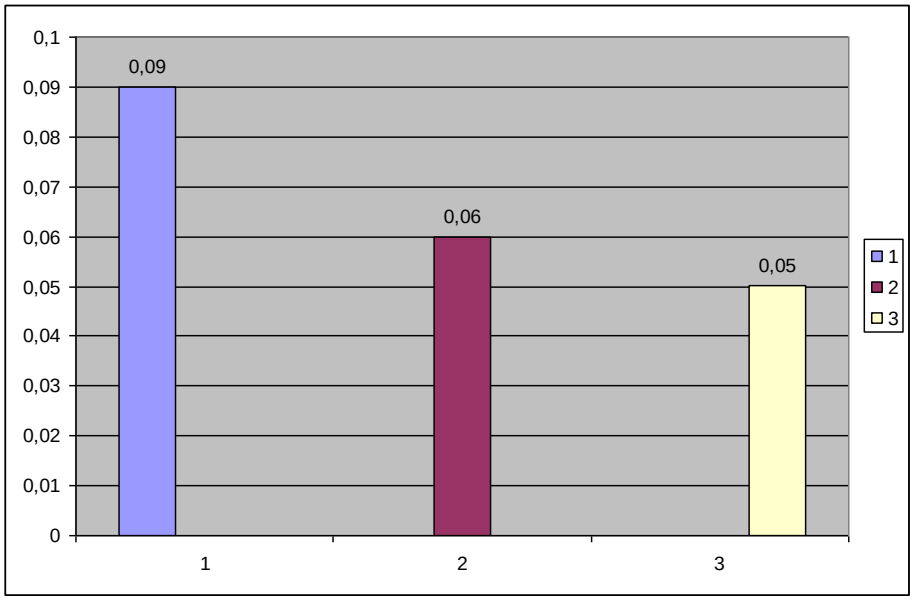

Figura 14. Evolución de los errores interlinguales en el número por nivel lingüístico.

10.4.3 Extranjerismos.

En cuanto a los extranjerismos se han detectado 235 casos en nuestro corpus de datos. Del total de este grupo de errores 8,51% proviene de la LM, 55,74% del inglés, 21,27% del francés, 13,19% del italiano y 1,27% del alemán. En lo que concierne a su evolución, el cálculo indica que sus medias por participante tienden a disminuir a medida que se incrementa el nivel lingüístico de los estudiantes griegos. En concreto, el primer nivel tiene la mayor media por participante (2,81), la cual disminuye en el segundo (1,91) y en el tercero (1,37) (Tabla 14 y Figura 15).

Nivel lingüístico	n	Cantidad de extranjerismos	Media por participante	D.T.
1	32	90	2,81	4,01
2	47	90	1,91	2,51
3	40	55	1,37	1,93

Tabla 14. Números absolutos de los extranjerismos y sus medias por participante.

Los índices de la desviación típica muestran que el nivel que presenta la mayor heterogeneidad es el primero, dado que la desviación típica de los extranjerismos es 4,01. El nivel siguiente es el segundo, que presenta una desviación típica de 2,51. El nivel que presenta la menor heterogeneidad es el tercero, dado que presenta la menor desviación típica (1,93).

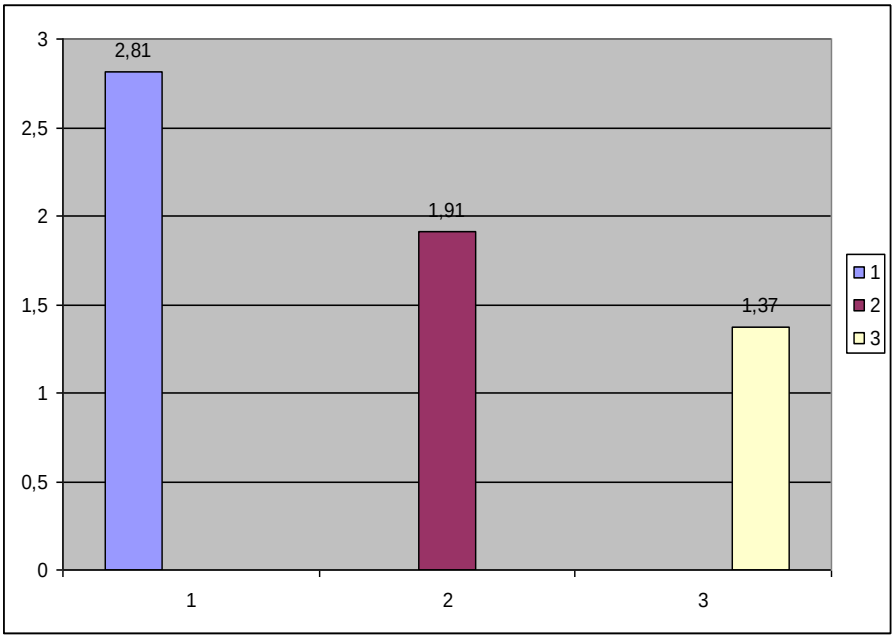

Figura 15. Evolución de los extranjerismos por nivel lingüístico.

10.4.4 Cambios de código.

En cuanto a los cambios de código, se han detectado 64 casos en nuestro corpus de datos. Del total de errores de este grupo 15,62% provienen de la LM, 43,75 del inglés, 6,25% del francés, 31,25% del italiano y 3,13% del portugués. Respecto a su evolución en los tres niveles de proficiencia, los resultados indican que las medias por participante tienden a disminuir conforme aumenta el nivel lingüístico de los estudiantes griegos. En concreto, en el primer nivel se recoge la mayor media por participante (0,84), que se reduce en el segundo (0,57) y sigue en detrimento en el tercero (0,25). (Ver Tabla 15 y Figura 16)

Nivel lingüístico	n	Cantidad de cambios de código	Media por participante	D.T.
1	32	27	0,84	1,9
2	47	27	0,57	1,11
3	40	10	0,25	0,63

Tabla 15. Números absolutos de los cambios de código y sus medias por participante por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica muestran que el grupo que presenta la mayor heterogeneidad es el primero, que presenta la mayor desviación típica (1,9). El grupo siguiente es el segundo, que tiene desviación típica 1,11. El grupo con la menor heterogeneidad es el tercero, que presenta la menor desviación típica, que es 0,63.

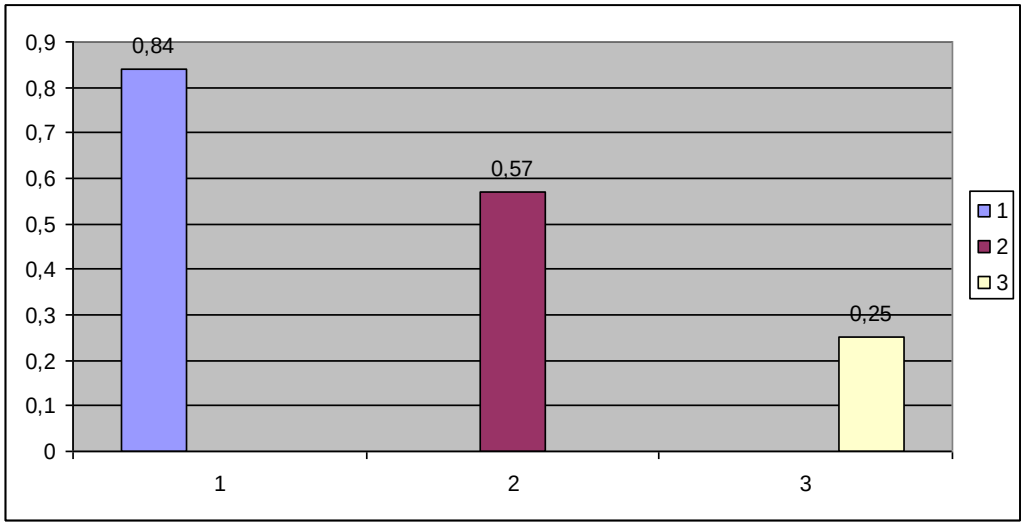

Figura 16. Evolución de los cambios de código por nivel lingüístico.

10.4.5 Errores interlinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto.

En referencia a los lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, cuyo uso ha sido generado por interferencia de la LM, se han detectado en nuestro corpus 14 casos. En cuanto a su evolución en los tres niveles, se han calculado sus

medias por participante por nivel lingüístico. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 16 y en la Figura 17 e indican que las medias por participante tienden a disminuir a medida que aumenta el nivel lingüístico de los estudiantes griegos. Cada participante del primer nivel ha cometido 0,16 errores de este tipo, cada uno del segundo 0,12 y del tercero 0,08.

Nivel lingüístico	n	Cantidad de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto	Media por participante	D.T.
1	32	5	0,16	0,48
2	47	6	0,12	0,33
3	40	3	0,08	0,27

Tabla 16. Números absolutos de los errores interlinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto y sus medias por participante por nivel lingüístico.

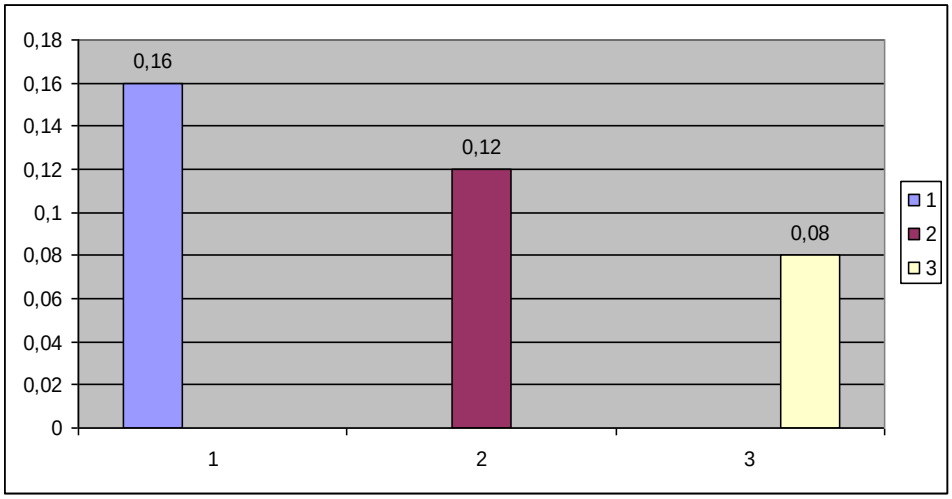

Figura 17. Evolución de los errores interlinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica revelan que el primer nivel lingüístico es el nivel que presenta la mayor heterogeneidad, dado que presenta una desviación típica de 0,48. El nivel siguiente es el segundo cuya desviación típica es 0,33. Por último, el grupo que

presenta la menor heterogeneidad es el tercero, que presenta la menor desviación típica (0,27).

10.4.6 Traducción literal.

En cuanto a la traducción literal se han detectado 17 casos en nuestro corpus de datos. Con el objetivo de observar su evolución en los tres niveles lingüísticos se han calculado sus sus medias por participante por nivel. Los resultados de dicho análisis se representan en la Tabla 17 y en la Figura 18 y revelan que las medias por participante disminuyen en los dos últimos niveles, en los que la media por participante está en los mismos niveles (0,13) mientras que en el primer grupo se observa la mayor media por participante (0,19).

Nivel lingüístico	n	Cantidad de errores por traducción literal	Media por participante	D.T.
1	32	6	0,19	0,4
2	47	6	0,13	0,5
3	40	5	0,13	0,52

Tabla 17. Números absolutos de los errores por traducción literal y sus medias por participante por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica indican que el nivel que tiene la mayor heterogeneidad es el tercero, dado que su desviación típica es la mayor (0,52). El nivel siguiente es el segundo, cuya desviación típica oscila en 0,5. Por último, el nivel con la menor heterogeneidad en los errores por traducción literal es el primero, dado que presenta la menor desviación típica (0,4).

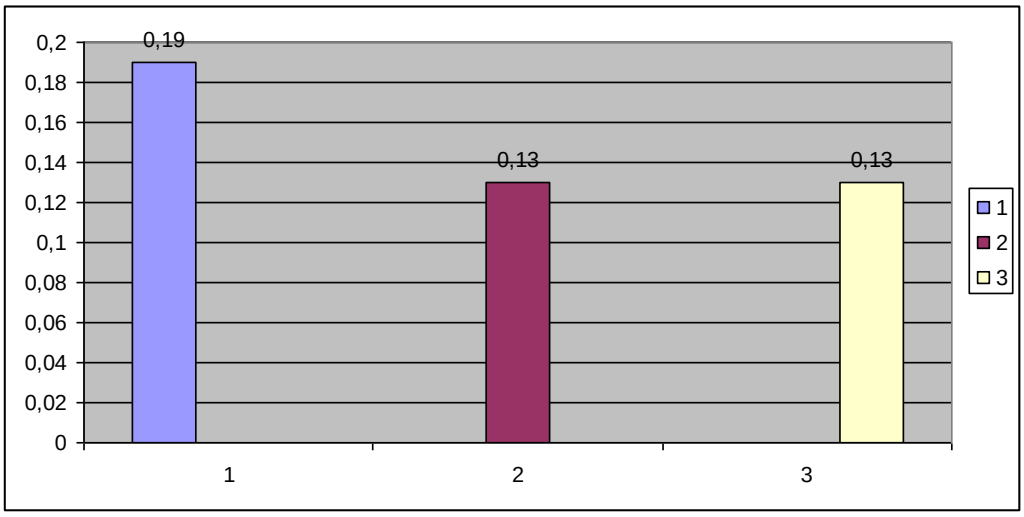

Figura 18. Evolución de los errores por traducción literal por nivel lingüístico.

10.4.7 Falsos amigos.

En cuanto a los falsos amigos, se han localizado 15 casos en nuestro corpus de datos. Con el objetivo de observar su evolución a lo largo de los tres niveles, se han calculado sus medias por participante. Los resultados de dicho análisis se representan en la Tabla 18 y en la Figura 19 e indican que las medias por participante aumentan conforme mejora el nivel lingüístico de nuestros participantes. En el primer nivel cada participante ha cometido 0,06 errores por el uso de falsos amigos, en el segundo cada uno ha cometido 0,21 errores de este tipo y en el tercero 0,08.

Nivel lingüístico	n	Cantidad de falsos amigos	Media por participante	D.T.
1	32	2	0,06	0,24
2	47	10	0,21	0,55
3	40	3	0,08	0,27

Tabla 18. Números absolutos de los falsos amigos y sus medias por participante por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica muestran que el nivel que presenta la mayor heterogeneidad es el segundo con una desviación típica de 0,55. El nivel que sigue es el tercero con una desviación típica de 0,27 y el primero con 0,24, siendo este último el nivel con la menor desviación típica.

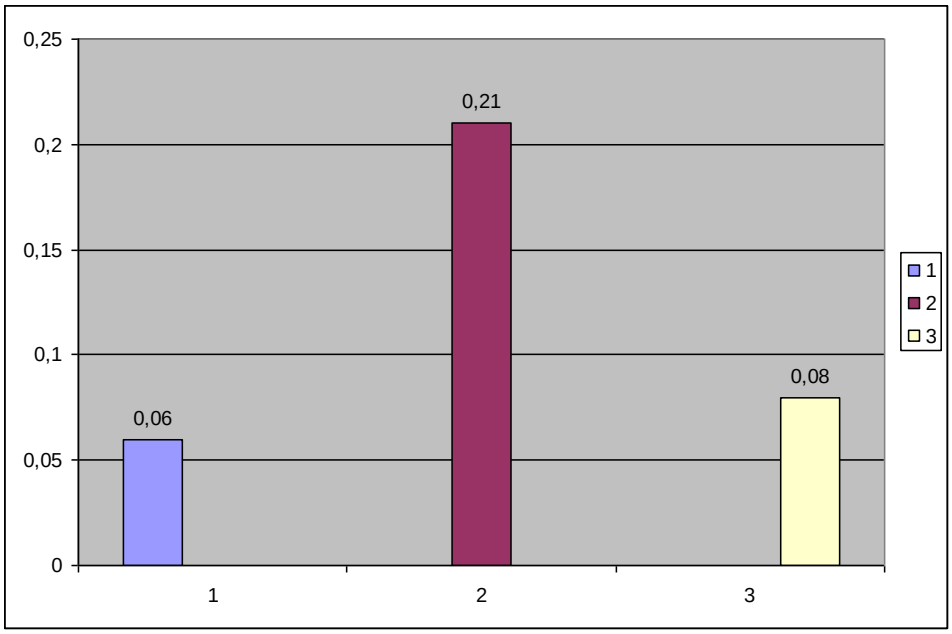

Figura 19. Evolución de los falsos amigos por nivel lingüístico.

10.4.8 Errores interlinguales por uso de registro no apropiado a la situación.

En cuanto al uso de registro no apropiado a la situación que se ha generado por la interferencia de la LM, se han detectado sólo 2 casos en nuestro corpus de datos. Con el objetivo de observar su evolución a lo largo de los tres niveles lingüísticos, se han calculado las medias por participante por nivel. Los resultados de dicho análisis se representan en la Tabla 19 y en la Figura 20 y muestran que las medias por participante son bajas en los dos primeros niveles. En concreto, cada participante del primer nivel ha cometido 0,03 errores de este tipo y del segundo 0,02. En el tercer nivel, como ya hemos dicho, no aparece ningún caso.

Nivel lingüístico	n	Cantidad de errores por uso de registro no apropiado a la situación	Media por participante	D.T.
1	32	1	0,03	1,8
2	47	1	0,02	0,15
3	40	0	0	0

Tabla 19. Números absolutos de los errores interlinguales por uso de registro no apropiado a la situación y sus medias por participante por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica indican que el nivel lingüístico con la mayor heterogeneidad en referencia a los errores por uso de registro no apropiado, es el primero con una desviación típica de 1,8. Sigue el segundo nivel lingüístico con 0,15 y por último el tercer grupo, en el que, como hemos dicho, no aparece ningún caso de este tipo de error léxico.

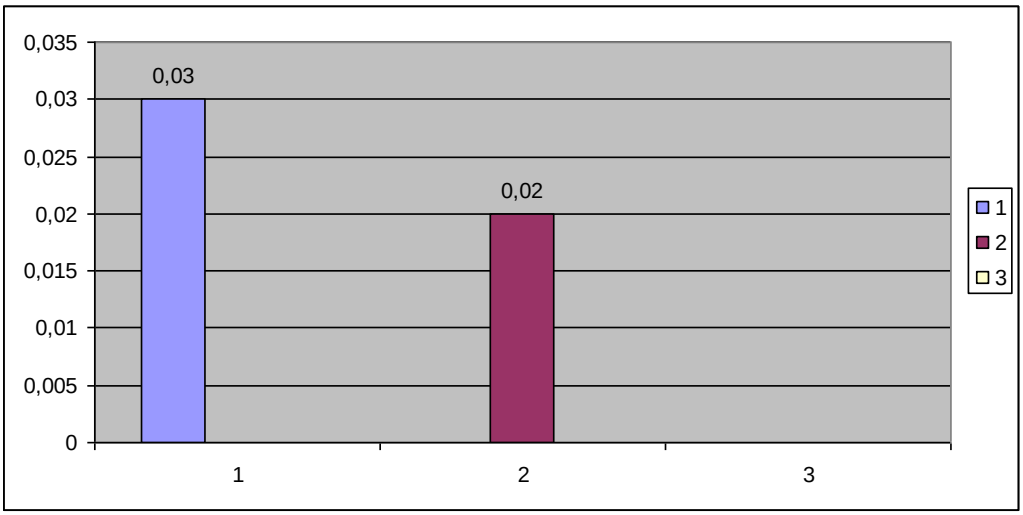

Figura 20. Evolución de los errores interlinguales por uso de registro no apropiado a la situación por nivel lingüístico.

10.4.9 Errores interlinguales por uso de perífrasis.

En referencia al uso de la técnica de la perífrasis, se han localizado 3 casos en nuestro corpus de datos. Con el objetivo de observar su evolución, se han calculado sus

medias por participante por nivel lingüístico. Los resultados de dicho análisis se representan en la Tabla 20 y en la Figura 21 y revelan que la presencia de este tipo de errores se encuentra en niveles bajos en los dos primeros niveles, mientras que en el tercer nivel no aparece ningún caso. En concreto, en el primer nivel se presenta la media de 0,03 sobre el número total de los errores del nivel lingüístico y en el segundo se presenta una 0,04.

Nivel lingüístico	n	Cantidad de usos de perífrasis	Media por participante	D.T.
1	32	1	0,03	0,18
2	47	2	0,04	0,3
3	40	0	0	0

Tabla 20. Números absolutos de los errores interlinguales por uso de perífrasis y sus medias por participante por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica indican que el nivel lingüístico que presenta la mayor hetrogeneidad es el segundo, dado que presenta la mayor desviación típica (0,3). Sigue el primero con 0,18 y por último el tercero, donde no aparecen errores por uso de perífrasis.

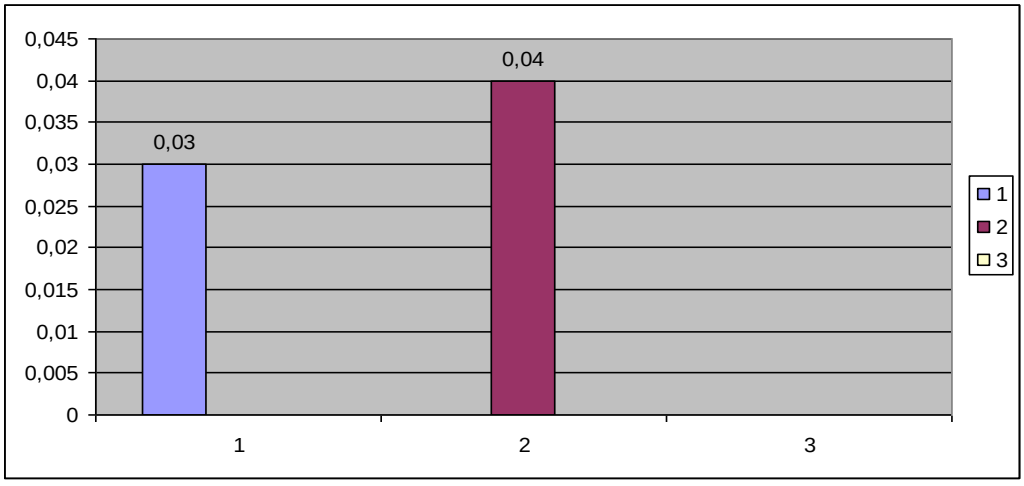

Figura 21. Evolución de los erroresinterlinguales por uso de perífrasis por nivel lingüístico.

10.4.10 Errores intralinguales en el género.

Con respecto al género, se han detectado 94 errores debidos a las idiosincrasias del sistema lingüístico español. En cuanto a su evolución en los tres niveles, se han calculado sus medias por participante por nivel. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 21 y en la Figura 22 y revelan que las medias por participante disminuyen a medida que avanza el nivel lingüístico de nuestros participantes. En concreto, cada participante del primer grupo ha cometido 1,12 errores en el reconocimiento del género, cada uno del segundo 0,98 y del tercero 0,3.

Nivel lingüístico	n	Cantidad de errores en el género	Media por participante	D.T.
1	32	36	1,12	1,62
2	47	46	0,98	1,32
3	40	12	0,3	0,61

Tabla 21. Números absolutos de los errores intralinguales en el género y sus medias por participante por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica revalan que el nivel lingüístico que presenta la mayor heterogeneidad en cuanto a los errores en el género es el primero con una desviación típica de 1,62. Sigue el segundo con 1,32 y por último el tercero el cual presenta la menor desviación típica, 0,61.

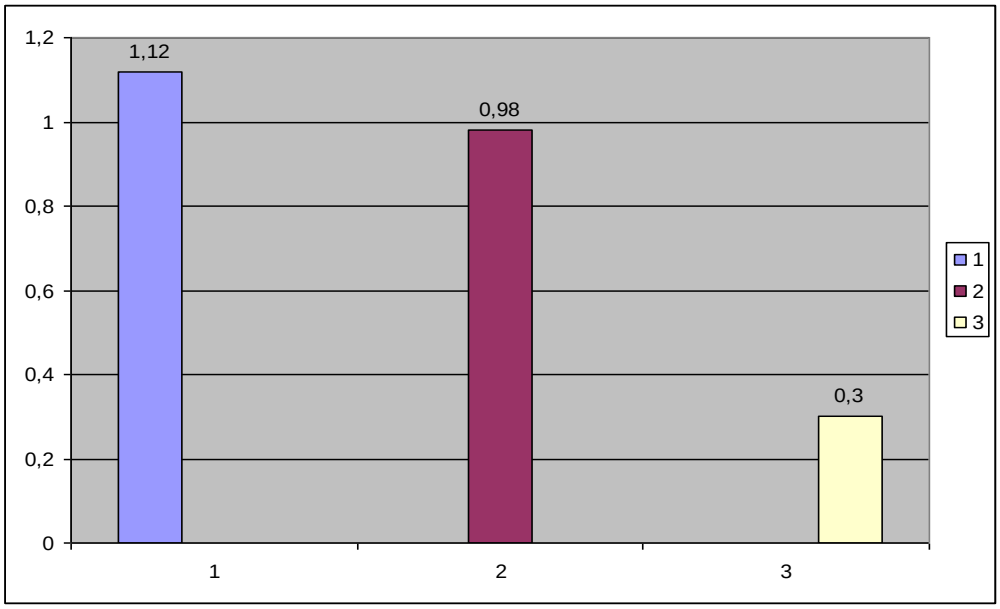

Figura 22. Evolución de los errores intralinguales en el género por nivel lingüístico.

10.4.11 Errores intralinguales en el número.

Se han localizado 9 casos de error en la atribución del número causados por las idiosincrasias del sistema lingüístico español. En cuanto a su evolución en los tres cursos, se han calculado sus medias por participante por nivel lingüístico. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 22 y en la Figura 23 e indican un progreso positivo a medida que mejora el nivel lingüístico de nuestros participantes, a pesar de que en segundo nivel se observa un leve aumento. En concreto, cada participante del primer nivel ha cometido 0,9 errores de número, cada participante del segundo nivel unos 0,11 de media y los de tercer nivel 0,03 casos de media.

Los índices de la desviación típica revelan que el nivel lingüístico con la mayor hetrogeneidad es el segundo, dado que presenta la mayor desviación típica (0,57). Sigue el primero con 0,3 y por último el tercero cuya desviación típica es la menor (0,16).

Nivel lingüístico	n	Cantidad de errores en el número	Media por participante	D.T.
1	32	3	0,09	0,3
2	47	5	0,11	0,57
3	40	1	0,03	0,16

Tabla 22. Números absolutos de los errores intralinguales en el número y sus medias por participante por nivel lingüístico.

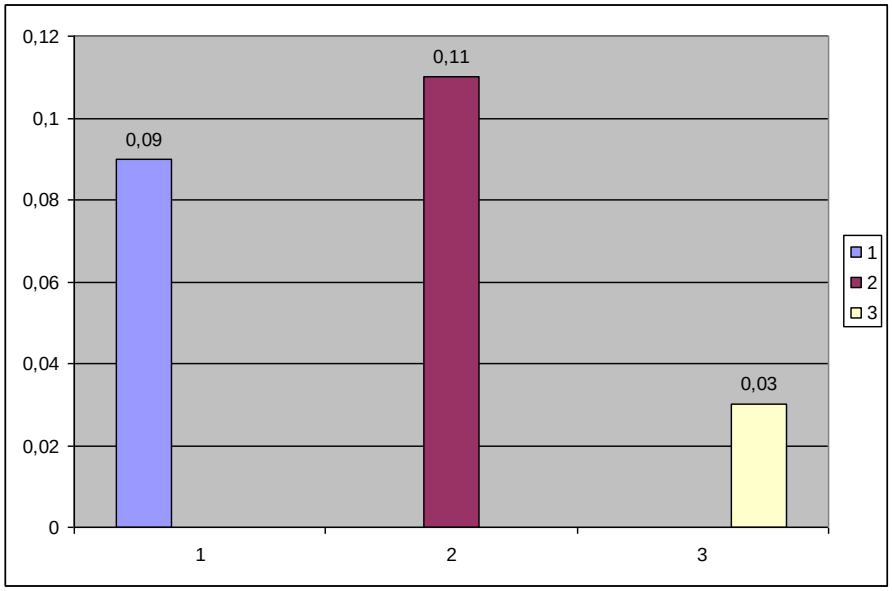

Figura 23. Evolución de los errores intralinguales en el número por nivel lingüístico.

10.4.12 Significante de español próximo.

En cuanto al uso de significantes de español próximos, se han detectado 38 casos en nuestro corpus de datos. Respecto a su evolución a lo largo de los tres niveles lingüísticos, se han calculado sus medias por participante. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 23 y en la Figura 24 y muestran que las medias por participante tienden a aumentar a medida que se mejora el nivel lingüístico. Cada participante del primer nivel ha cometido 0,22 errores de este tipo, cada uno del segundo 0,42 y del tercero una media de 0,28 por participante.

Nivel lingüístico	n	Cantidad de errores por uso de significante de español próximo	Media por participante	D.T.
1	32	7	0,22	0,55
2	47	20	0,42	0,74
3	40	11	0,28	0,55

Tabla 23. Números absolutos de los errores por uso de significantes próximos y medias por participante por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica muestran que el nivel lingüístico que presenta la mayor hetrogeneidad es el segundo, que presenta la mayor desviación típica (0,74) mientras que el primero y el tercero presentan la misma desviación típica, la cual es 0,55.

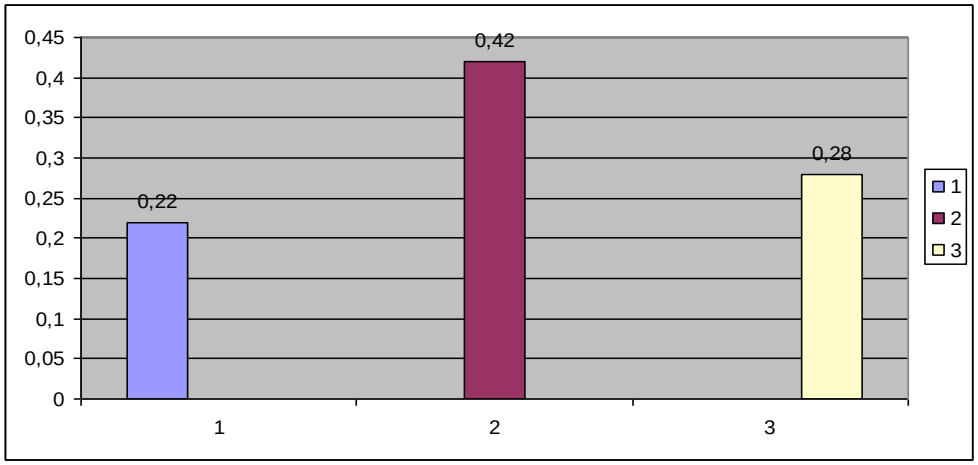

Figura 24. Evolución de errores por uso de significantes próximos por nivel lingüístico.

10.4.13 Creación de palabras inexistentes.

En cuanto a la creación de palabras inexistentes en español, se han recogido 113 errores. Con el fin de observar su evolución en los tres cursos, se han calculado sus medias por participante por nivel lingüístico. Los resultados de dicho análisis se representan en la Tabla 24 y en la Figura 25 e indican que la media por participante en el primer nivel es 0,97, aumenta en el segundo nivel (1,11) pero disminuye en el tercero (0,75).

Nivel lingüístico	n	Cantidad de errores por creación de palabras inexistentes	Media por participante	D.T.
1	32	31	0,97	1,26
2	47	52	1,11	1,39
3	40	30	0,75	1,31

Tabla 24. Números absolutos de los errores por creación de palabras inexistentes y sus medias por participante por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica indican que el grupo que presenta la mayor heterogeneidad es el segundo, dado que su desviación típica llega a 1,39. El grupo siguiente es el tercero con una desviación típica de 1,31 y por último es el primer grupo cuya desviación típica es la menor (1,26).

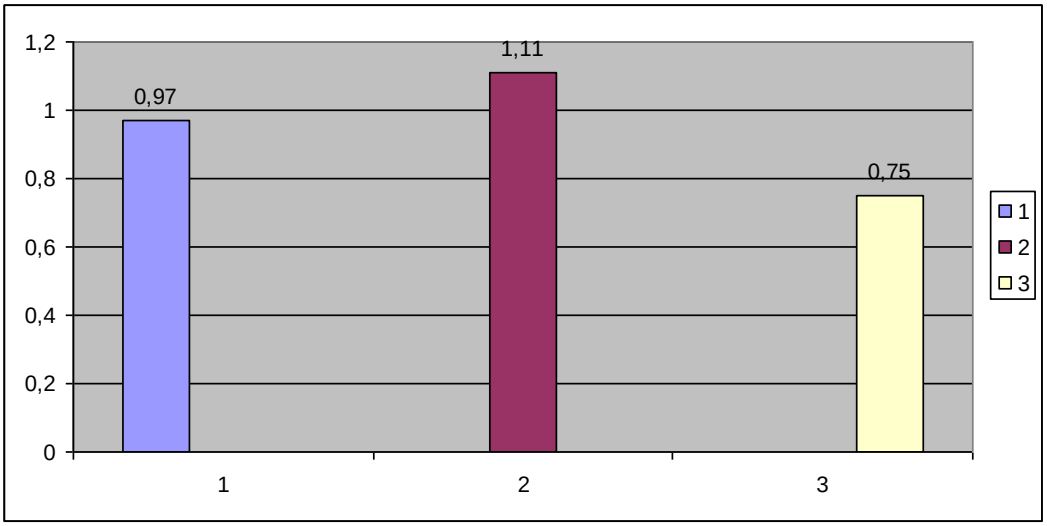

Figura 25. Evolución de los errores por creación de palabras inexistentes por nivel lingüístico.

10.4.14 Errores intralinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto.

Se han recogido 135 errores por el uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto. Respecto a su evolución en los tres niveles lingüísticos, se

han calculado sus medias por participante. Los resultados de dicho análisis, que se presentan en la Tabla 25 y en la Figura 26, indican que la media por participante plasma una evolución positiva a medida que mejora el nivel lingüístico de nuestros alumnos. Cada participante del primer nivel ha cometido 1,34 errores de este tipo, del segundo 1,17 y del tercero 0,92.

Nivel lingüístico	n	Cantidad de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto	Media por participante	D.T.
1	32	43	1,34	1,47
2	47	55	1,17	1,15
3	40	37	0,92	1,33

Tabla 25. Números absolutos de los errores intralinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto y sus medias por participante por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica muestran que el nivel lingüístico que presenta la mayor heterogeneidad en referencia a los errores por uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto es el primero cuya desviación típica es la mayor (1,47). El nivel que sigue es el tercero con 1,33 y por último es el segundo el cual presenta una desviación típica de 1,15.

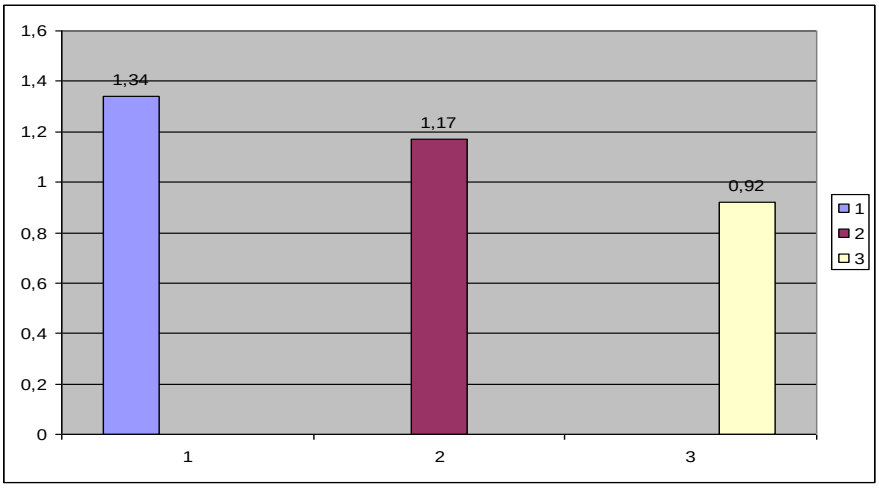

Figura 26. Evolución de los errores intralinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto por nivel lingüístico.

10.4.15 Errores en el uso de ser y estar.

En cuanto a los errores por confusión en el uso de los verbos *ser* y *estar* se han detectado 65 casos. Referente a su evolución en los tres niveles lingüísticos, se han calculado sus medias por participante por nivel. Los resultados de dicho análisis, que se presentan en la Tabla 26 y en la Figura 27, muestran que las medias por participante presentan una evolución positiva a medida que se enriquece el nivel lingüístico de nuestros estudiantes. En concreto, cada participante del primer nivel ha cometido 0,88 errores de este tipo, mientras que cada uno del segundo ha cometido 0,6 errores en el uso del *ser* y *estar*, finalmente, cada participante del tercer nivel ha cometido 0,23 errores de este tipo.

Nivel lingüístico	n	Cantidad de errores en el uso de ser y estar	Media por participante	D.T.
1	32	28	0,88	1,21
2	47	28	0,6	0,83
3	40	9	0,23	0,7

Tabla 26. Números absolutos de errores en el uso de ser y estar y sus medias por participante por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica muestran que el grupo que presenta la mayor heterogeneidad es el primero con una desviación típica de 1,21. El grupo siguiente es el segundo cuya desviación típica es 0,83 y por último es el tercero, que presenta la menor desviación típica (0,7).

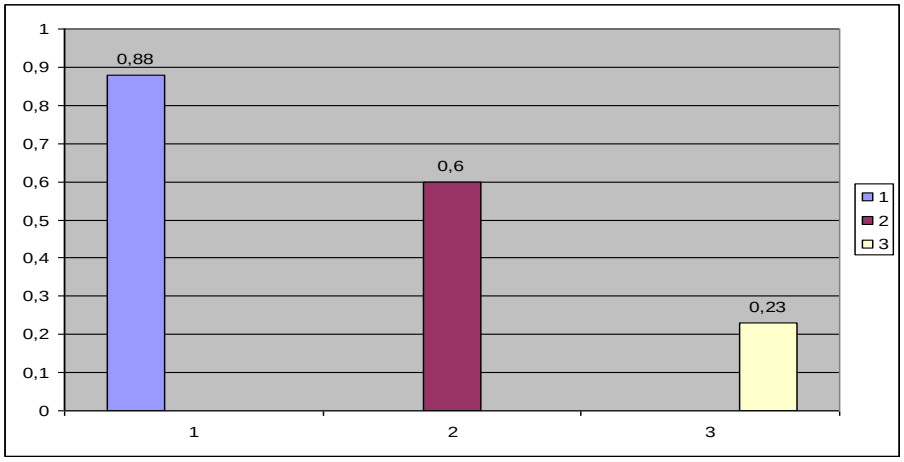

Figura 27. Evolución de los errores en el uso de ser y estar por nivel lingüístico.

10.4.16 Errores intralinguales por uso de registro no apropiado a la situación.

En cuanto al uso de registro no apropiado a la situación se han detectado 6 casos. En cuanto a su evolución en los tres niveles, se han calculado sus medias por participante por nivel. Los resultados de dicho análisis, que se presentan en la Tabla 27 y en la Figura 28, muestran que la media por participante tiende a disminuir a medida que avanza el nivel lingüístico. En concreto, en los dos primeros niveles se nota la misma media por participante (0,06), que disminuye en el tercer nivel (0,03).

Nivel lingüístico	n	Cantidad de errores por uso de registro no apropiado a la situación	Media por participante	D.T.
1	32	2	0,06	0,24
2	47	3	0,06	0,25
3	40	1	0,03	0,16

Tabla 27. Números absolutos de errores intralinguales por uso de registro no apropiado y sus medias por participante por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica indican que el nivel lingüístico que presenta la mayor heterogeneidad en cuanto a los errores por uso de registro no apropiado es el

segundo, que presenta una desviación típica de 0,25. El nivel siguiente es el primero con 0,24 y por último el tercero el cual presenta la menor desviación típica (0,16).

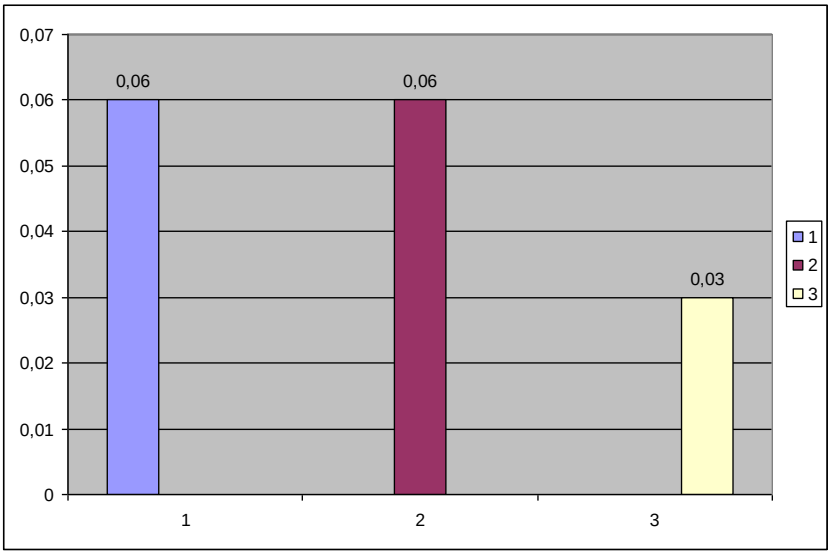

Figura 28. Evolución de errores intralinguales por uso de registro no apropiado por nivel lingüístico.

10.4.17 Cambios entre derivados de la misma raíz.

En cuanto a los errores que se deben a los cambios entre derivados de la misma raíz, se han recogido 70 casos de nuestro corpus de datos. Respecto a su evolución en los tres niveles lingüísticos, se han calculado sus medias por participante por nivel. Los resultados de dicho análisis, que se presentan en la Tabla 28 y en la Figura 29, muestran que la media por participante desciende en el tercer nivel (0,38) teniendo en cuenta que se presenta un 0,47 en el primer nivel. Sin embargo, en el segundo nivel se aprecia un aumento de la media por participante que llega a un 0,86.

La desviación típica de las medias por participante nos revelan que el nivel lingüístico con la mayor heterogeneidad es el segundo, que presenta la mayor desviación típica (1,25). El nivel siguiente es el primero con 1,01 y por último es el tercero el cual presenta el menor índice de desviación típica (0,59).

Nivel lingüístico	n	Cantidad de cambios entre derivados de la misma raíz	Media por participante	D.T.
1	32	15	0,47	1,01
2	47	40	0,86	1,25
3	40	15	0,38	0,59

Tabla 28. Números absolutos de cambios entre derivados de la misma raíz y sus medias por participante por nivel lingüístico.

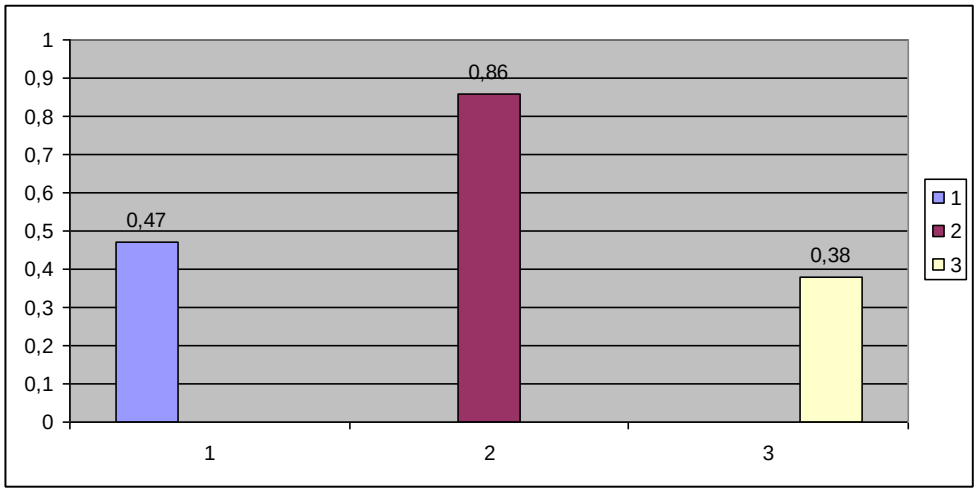

Figura 29. Evolución de los cambios entre derivados de la misma raíz por nivel lingüístico.

10.4.18 Errores intralinguales por uso de pleonasmo.

En cuanto al uso de palabras redundantes, se han detectado 6 casos en nuestro corpus. Respecto a su evolución en los tres niveles, se han calculado sus medias por participante por nivel lingüístico. Los resultados de dicho análisis, que se presentan en la Tabla 29 y en la Figura 30, revelan que la media por participante fluctúa en niveles bajos en todos los niveles y presenta una disminución a medida que avanza el nivel lingüístico de nuestros participantes. Cada participante del primer nivel ha cometido 0,06 errores de este tipo, del segundo 0,04 y del tercero 0,05.

Nivel lingüístico	n	Cantidad de errores por pleonasmo	Media por participante	D.T.
1	32	2	0,06	0,24
2	47	2	0,04	0,2
3	40	2	0,05	0,22

Tabla 29. Números absolutos de errores por pleonasmo y sus medias por participante por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica indican que el grupo que presenta la mayor heterogeneidad es el primero, dado que presenta el índice más elevado de desviación típica (0,24). El grupo siguiente es el tercero, que presenta una desviación típica de 0,22 y por último es el segundo nivel cuya desviación típica es la menor (0,2).

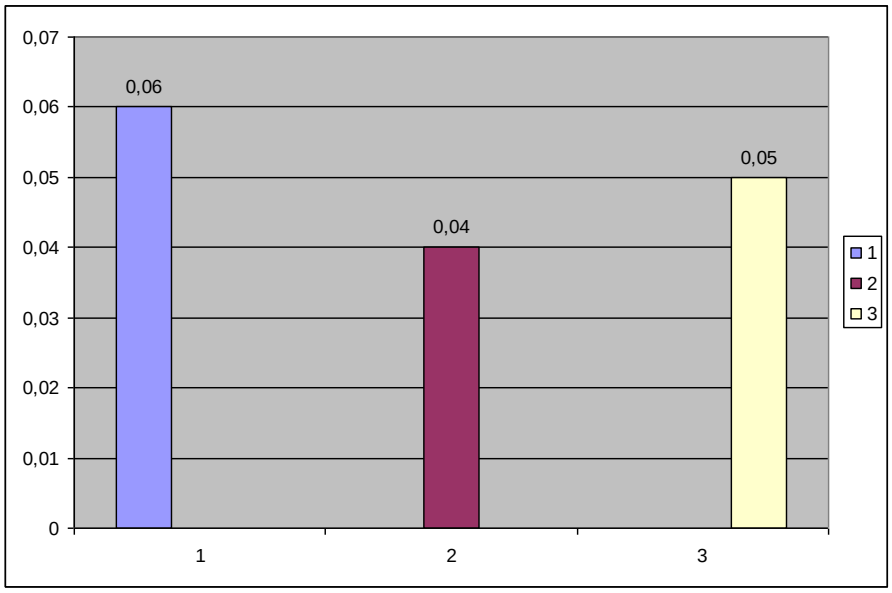

Figura 30. Evolución de los errores por pleonasmo por nivel lingüístico.

10.4.19 Errores intralinguales en las colocaciones.

En cuanto a los errores en las colocaciones, se han detectado 25 casos en nuestro corpus de datos. En cuanto a su evolución a lo largo de los tres niveles lingüísticos, se han calculado las medias por participante por nivel. Los resultados de dicho análisis (ver Tabla

30 y Figura 31) revelan que la media por participante aumenta a medida que avanza el nivel lingüístico de los alumnos griegos. En concreto, cada participante del primer nivel ha cometido 0,18 de este tipo de errores, del segundo 0,2 y del tercero 0,23.

Los índices de la desviación típica muestran que el nivel que presenta la mayor heterogeneidad en los errores en las colocaciones es el segundo, que presenta la mayor desviación típica. El grupo siguiente es el tercero con una desviación típica de 0,48 y por último es el primero el cual presenta el menor índice de desviación típica (0,47).

Nivel lingüístico	n	Cantidad de errores en las colocaciones	Media por participante	D.T.
1	32	6	0,18	0,47
2	47	10	0,21	0,51
3	40	9	0,23	0,48

Tabla 30. Números absolutos de errores en las colocaciones y sus medias por participante por nivel lingüístico.

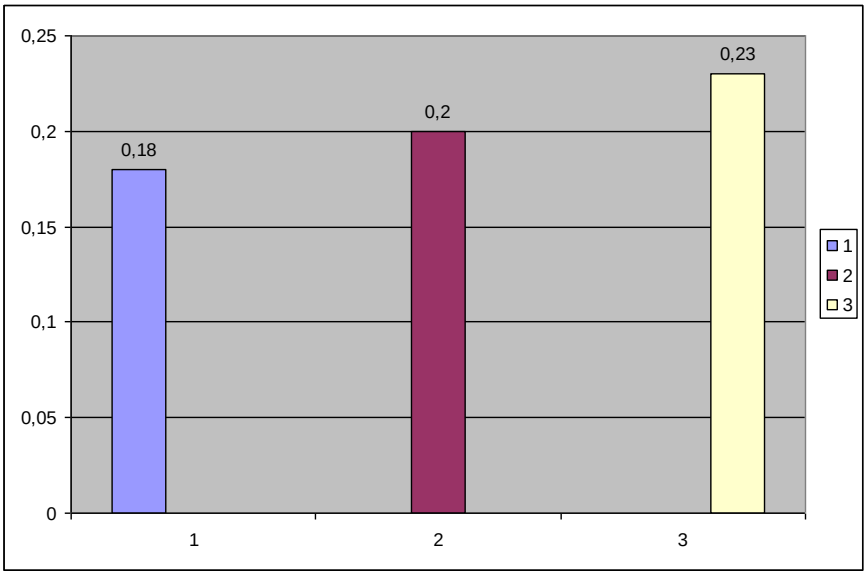

Figura 31. Evolución de los errores en las colocaciones por nivel lingüístico.

10.4.20 Errores intralinguales por uso de perífrasis.

En cuanto a los errores que se deben al uso de perífrasis se han recogido 28 casos de nuestro corpus de datos. Para medir su evolución por los tres niveles lingüísticos, se han calculado las medias por participante por nivel. El cálculo (ver Tabla 31 y Figura 32) indica que la media por participante aumenta a medida que avanza el nivel lingüístico de nuestros participantes. Cada participante del primer nivel ha cometido 0,15 errores de este tipo, cada uno del segundo 0,34 y cada uno del tercero 0,18.

Nivel lingüístico	n	Cantidad de errores por uso de perífrasis	Media por participante	D.T.
1	32	5	0,15	0,37
2	47	16	0,34	0,7
3	40	7	0,18	0,38

Tabla 31. Números absolutos de errores intralinguales por uso de perífrasis y sus medias por participante por nivel lingüístico.

Los índices de la desviación típica revelan que el nivel lingüístico que presenta la mayor heterogeneidad es el segundo, dado que su desviación típica es la mayor (0,7). El grupo siguiente es el tercero con 0,38 mientras que el primero presenta el menor índice de desviación típica (0,37).

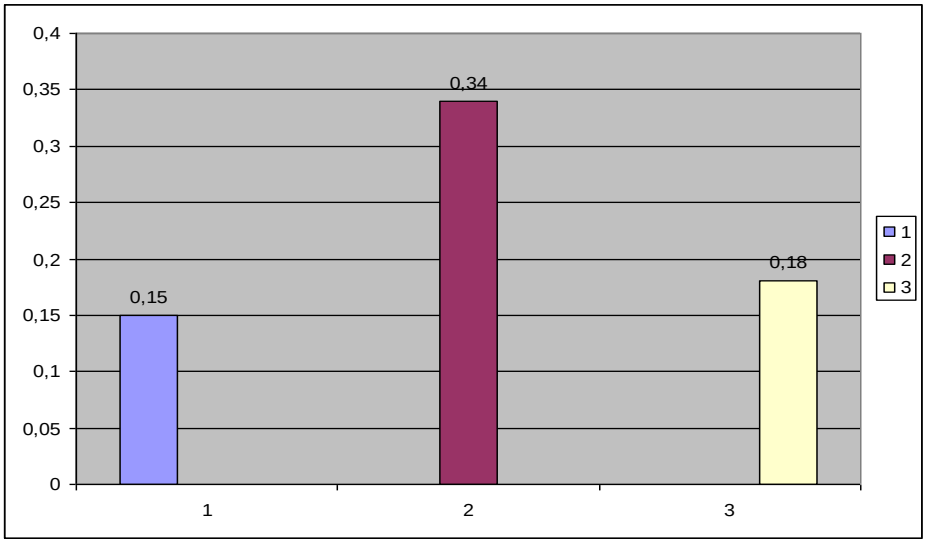

Figura 32. Evolución de los errores intralinguales por uso de perífrasis por nivel lingüístico.

10.4.21 Errores ambiguos en el género.

En cuanto a los errores en el género, se han detectado 43 casos en nuestro corpus de datos. Respecto a su evolución, se han calculado las medias por participante por nivel lingüístico. Los resultados de dicho análisis, que se presentan en la Tabla 32 y en la Figura 33, indican que la media por participante presenta una evolución positiva a medida que se desarrolla el nivel lingüístico de los estudiantes griegos. En concreto, cada participante del primer nivel ha cometido 0,66 errores de este tipo, del segundo 0,4 y del tercero 0,08.

Nivel lingüístico	n	Cantidad de errores en el género	Media por participante	D.T.
1	32	21	0,66	0,9
2	47	19	0,4	0,68
3	40	3	0,08	0,27

Tabla 32. Números absolutos de errores ambiguos en el género y sus medias por participante por nivel lingüístico.

La desviación típica de las medias por participante de los errores en el género ambiguos muestran que el nivel que presenta la mayor heterogeneidad es el primero, que presenta la mayor desviación típica (0,9). El grupo que sigue es el segundo con 0,68 y por último es el tercero el cual presenta la menor desviación típica (0,27).

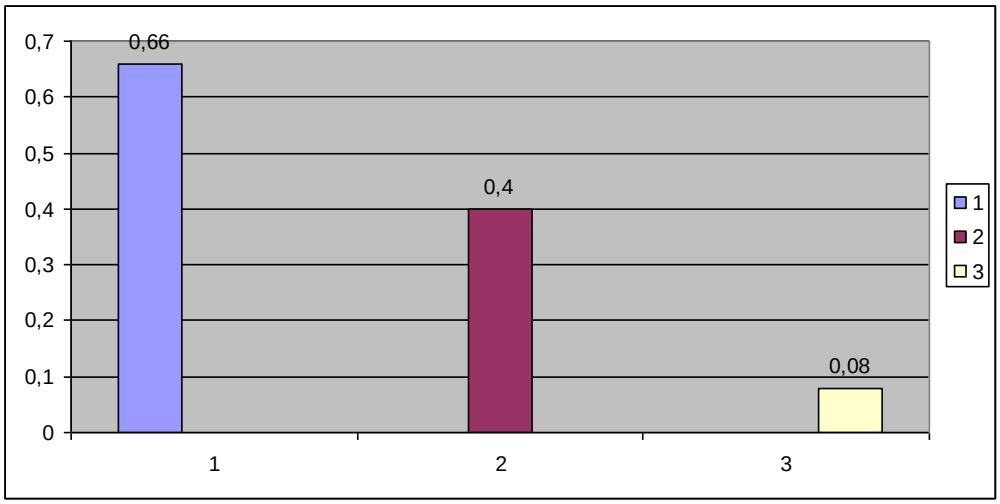

Figura 33. Evolución de los errores ambiguos en el género por nivel lingüístico.

10.4.22 Errores ambiguos en el número.

En cuanto a los errores en el número, se han detectado 4 casos. En cuanto a su su evolución, se han calculado las medias por participante por nivel. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 33 y en la Figura 34 y muestran que la media por participante tiende a disminuir a medida que se desarrolla el nivel lingüístico de los estudiantes griegos. En concreto, cada participante del primer nivel ha cometido 0,06 errores, en el segundo nivel no se ha localizado ningún caso de este tipo de errores y en el tercer nivel cada participante ha cometido 0,05 errores.

Los índices de la desviación típica indican que el nivel con la mayor heterogeneidad es el primero, dado que presenta la mayor desviación (0,24). El nivel siguiente es el tercero con 0,22 mientras que en el segundo nivel no aparece ningún caso de este tipo de errores léxicos.

Nivel lingüístico	n	Cantidad de errores en el número	Media por participante	D.T.
1	32	2	0,06	0,24
2	47	0	0	0
3	40	2	0,05	0,22

Tabla 33. Números absolutos de errores ambiguos en el número y sus medias por participante por nivel lingüístico.

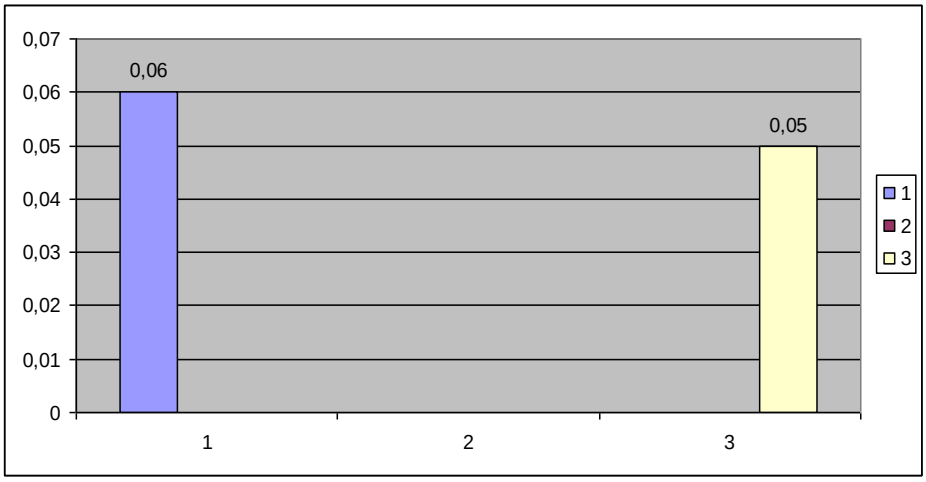

Figura 34. Evolución de los errores ambiguos en el número por nivel lingüístico.

10.5 Resumen de la evolución de las diferentes categorías de errores léxicos.

En este apartado, se exponen brevemente los resultados del análisis de nuestros datos relacionados con la evolución de las diferentes categorías de los errores léxicos.

Los resultados de nuestro análisis muestran que los errores léxicos interlinguales, tanto formales como semánticos, disminuyen conforme aumenta el dominio lingüístico de los aprendientes griegos. Sin embargo, cabe señalar que en algunos casos la tendencia descendente de los errores interlinguales semánticos se invierte. En concreto, en el segundo nivel la media por participante presenta un leve aumento en relación con el primer nivel para luego disminuir en el nivel más avanzado.

Igualmente, se observa que los errores intralinguales, tanto formales como semánticos, disminuyen conforme aumenta el nivel lingüístico de los alumnos griegos. En este caso también se observa una inestabilidad en los resultados del análisis. Concretamente, los errores formales tienden a disminuir y en el segundo nivel se observa una media por participante levemente más alta que la del primer nivel. Los errores semánticos también presentan una media por participante levemente más alta en el segundo nivel que la del primer nivel. Finalmente, los errores ambiguos formales descienden también conforme aumenta el nivel lingüístico de nuestros participantes.

En cuanto a la evolución de los diferentes tipos de errores léxicos, los de género interlinguales formales muestran tendencia ascedente a medida que avanza el nivel lingüístico de nuestros participantes. También aumentan su presencia los falsos amigos, el uso de significantes de español próximos, los errores en las colocaciones y finalmente los errores por el uso de perífrasis. El resto de categorías de errores léxicos disminuye conforme aumenta el nivel de los aprendices, como era de esperar.

10.6 Datos globales de los errores léxicos por tipo de composición.

Tras la presentación de los datos globales de los errores léxicos por nivel lingüístico, pasamos a la categorización de los 1053 errores léxicos identificados en nuestro corpus de datos por tipo de composición. Esto se recoge en la Tabla 34 y en la Figura 35.

Tipo de redacción	Cantidad total de errores léxicos	Número de redacciones	Media de errores léxicos por redacción	D.T.	Valores mínimos	Valores máximos
Narración	579	119	4,8	3,91	0	15
Argumentación	474	119	3,9	4,04	0	33

Tabla 34. Cantidad total y medias de los errores léxicos por tipo de redacción.

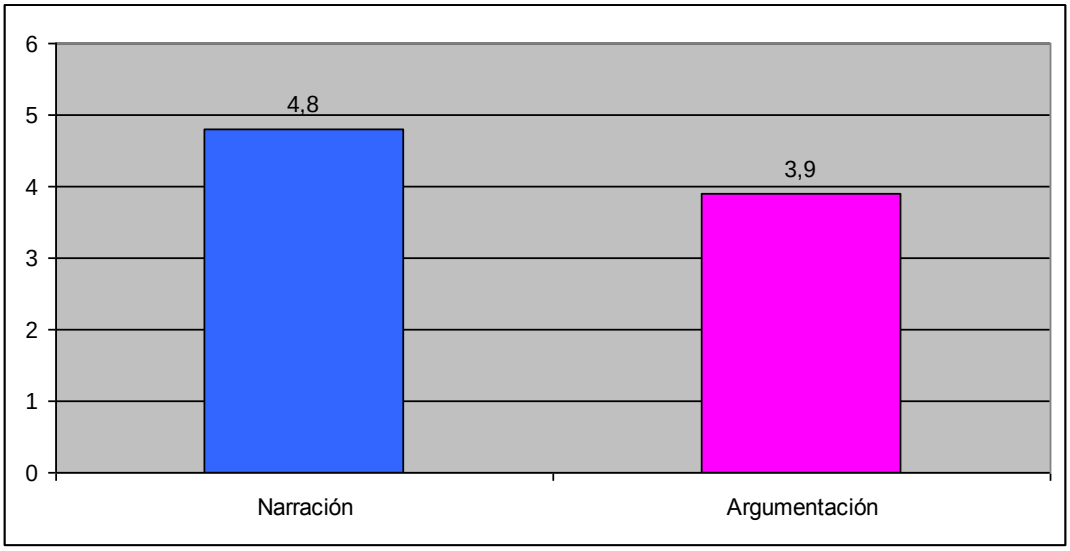

Figura 35. Media de errores léxicos por tipo de redacción.

El tipo de redacción que presenta la mayor cantidad total de errores léxicos es la narración en la que se han detectado 579 errores léxicos mientras que en las composiciones de tipo argumentativo se han localizado 474. La media de errores léxicos por redacción también es mayor en las composiciones de tipo narrativo, las cuales presentan una media de 4,8 errores léxicos en cada redacción mientras que la media de errores léxicos por redacción en las composiciones de tipo argumentativo es 3,9. Los índices de la desviación típica revelan que las composiciones más heterogéneas son las de tipo argumentativo, que presentan la mayor desviación típica (4,04), mientras que las composiciones de tipo narrativo presentan una desviación típica de 3,91.

Los resultados referidos nos sorprenden dado que esperábamos que en las redacciones de tipo argumentativo, que presentan mayores demandas cognitivas y lingüísticas, se detectara la mayoría de los errores léxicos. Algunos elementos como la longitud de las composiciones y la densidad de los errores en cada tipo de redacción nos ayudarán a esclarecer y explicar estos resultados inesperados. Estos resultados se presentan en las Tablas 35 y 36 y en la Figura 36.

Tipo de redacción	Número de redacciones	Número de palabras	Media de palabras por redacción	D.T.	Valores mínimos	Valores máximos
Narración	119	19565	164,4	64,55	22	414
Argumentación	119	18225	153,2	59,13	29	361

Tabla 35. La media de palabras por redacción por tipo de redacción.

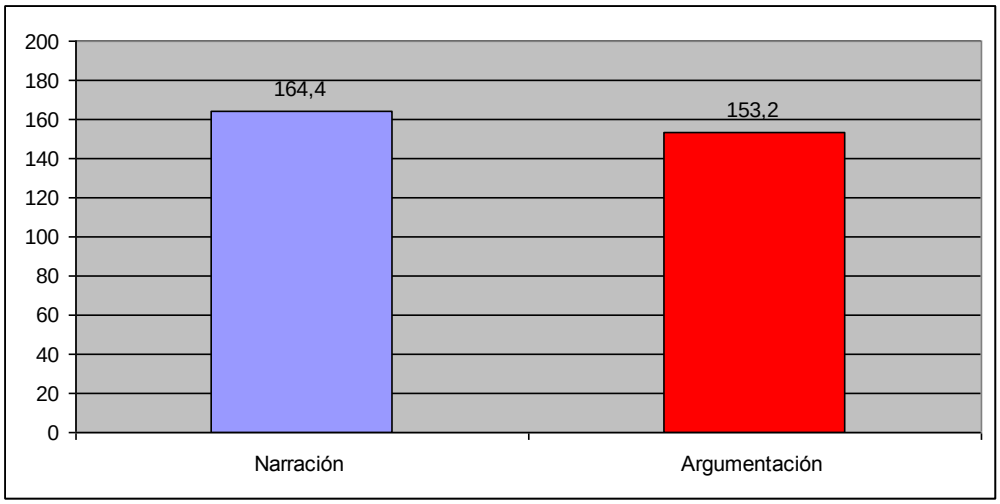

Figura 36. Media de palabras por redacción por tipo de redacción.

Tipo de redacción	Número de redacciones	Media de palabras por redacción	Media de errores léxicos por redacción	Densidad de errores por redacción
Narración	119	164,4	4,8	34,25
Argumentación	119	153,2	3,9	39,28

Tabla 36. La densidad de errores por redacción.

Estos resultados revelan que las composiciones de tipo narrativo son más largas, dado que presentan la mayor media de palabras por redacción (164,4) mientras que las de

tipo argumentativo presentan la media de 153,2 palabras por redacción. Sin embargo, cabe señalar que tanto los índices de la desviación típica como los valores mínimos y máximos revelan que la longitud de las redacciones de los dos tipos presenta bastante heterogeneidad. El tipo de redacciones que presenta la mayor heterogeneidad en su longitud es el narrativo, en el cual se ha detectado la mayor desviación típica (64,55) mientras que las redacciones de tipo argumentativo presentan una desviación típica de 59,13.

El análisis de la densidad de errores léxicos en cada tipo de redaccion, nos muestra que la densidad media de errores léxicos es mayor en las redacciones de tipo argumentativo con un error léxico en cada 39,28 palabras mientras que en las redacciones de tipo narrativo se ha producido un error léxico en cada 34,25 palabras. (ver Tabla 34), Así, los resultados citados indican que los errores léxicos son ligeramente más frecuentes en las redacciones de tipo narrativo que en las de tipo argumentativo.

De igual manera, con el objetivo de poder analizar con mayor claridad el peso de los errores léxicos y su evolución, hemos decidido utilizar una medida fija para los dos tipos de composición, que es el número de errores léxicos por cada 100 palabras. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 37 y en la Figura 37.

Tipo de redacción	Errores por cada 100 palabras
Narración	0,3
Argumentación	0,25

Tabla 37. Número de errores léxicos por cada 100 palabras por tipo de redacción.

Estos resultados verifican el mayor peso de los errores léxicos en las redacciones de tipo narrativo que en las redacciones de tipo argumentativo. En concreto, en las redacciones de tipo narrativo se han cometido 0,3 errores léxicos en cada 100 palabras mientras que en las de tipo argumentativo se han cometido 0,25 errores léxicos en cada 100 palabras.

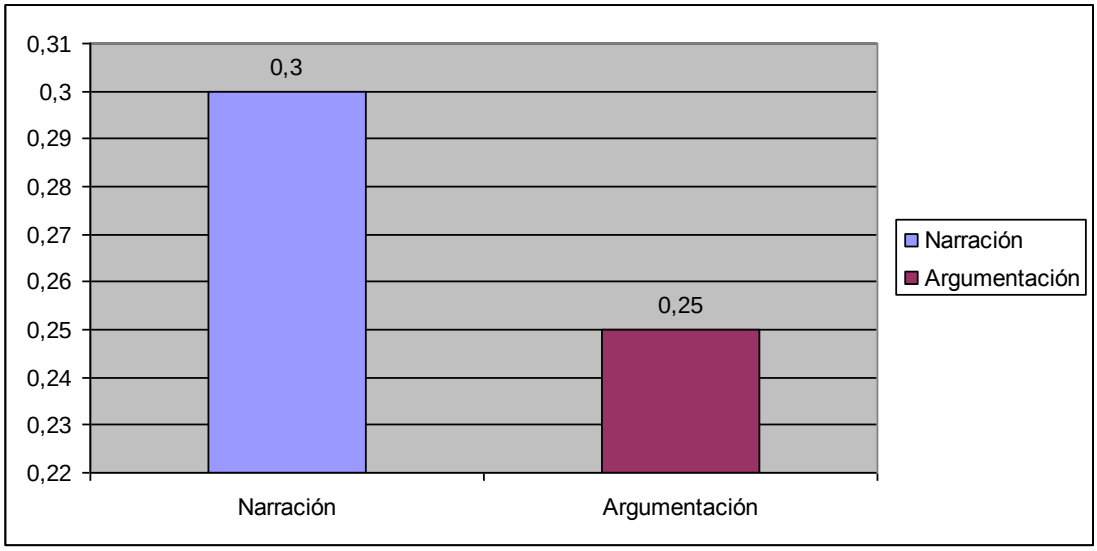

Figura 37. Errores léxicos por cada 100 palabras por tipo de redacción.

Los resultados mencionados nos permiten concluir que la mayoría de errores léxicos se han producido en las composiciones de tipo narrativo. Igualmente, se ha encontrado que los errores léxicos presentan mayor densidad en este tipo de composiciones. Finalmente, el uso de una medida fija para los dos tipos de composición, el número de errores léxicos por cada 100 palabras nos ha permitido llegar a la misma conclusión.

La distribución de nuestra muestra no cumple los criterios de normalidad por ello hemos realizado contrastes de medias no paramétricos con el objetivo de averiguar si la diferencia existente en la densidad de los errores léxicos en los dos tipos de redacción es significativa. Hemos usado la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 38 y muestran que las diferencias entre las densidades de errores léxicos de ambos tipos de redacción no son significativas.

	Densidad de los errores léxicos en los dos tipos de redacción
Z	-1,845
P	0,06

significativo cuando $p < 0,05$

Tabla 38. La prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para la medida relativa de la densidad de los errores léxicos en los dos tipos de composición.

A continuación, se expone el peso y la evolución de los errores léxicos por nivel lingüístico y por tipo de composición. Este análisis, que se expone en la Tabla 39 y en la Figura 38, pretende mostrar el tipo de la redacción que ha resultado más difícil para los estudiantes griegos en cada nivel lingüístico.

Se han calculado los porcentajes de los errores léxicos por nivel lingüístico por tipo de composición sobre el número total de errores de cada nivel. Los resultados de dicho análisis (ver Tabla 39) indican que en el primer curso, los errores léxicos se distribuyen entre los dos tipos de composición en partes casi iguales. En concreto, en las redacciones de tipo narrativo presentan un porcentaje de 49,9%, mientras que en las redacciones de tipo argumentativo el porcentaje de los errores léxicos llega a un 50,1%. En relación a los dos niveles siguientes, nuestros resultados muestran que los mayores porcentajes de los errores léxicos se perciben en las redacciones de tipo narrativo, 55,9% en el segundo y 60,7% en el tercero, mientras que en las redacciones de tipo argumentativo se presentan en niveles más bajos: 44,1% en el segundo y 39,3% en el tercero.

Nivel lingüístico	Narración				Argumentación			
	Núm.	Porc.	Media	DT	Núm.	Porc.	Media	DT
1	172	49,9%	5,4	3,61	173	50,1%	5,4	6,15
2	262	55,9%	5,6	3,96	207	44,1%	4,4	2,82
3	145	60,7%	3,6	3,9	94	39,3%	2,4	2,3

Tabla 39. El peso y la evolución del conjunto de los errores léxicos por nivel lingüístico por tipo de composición.

En cuanto a la evolución de los errores léxicos por nivel lingüístico por tipo de composición, procedemos al cálculo las medias por participante de los errores léxicos por curso en cada tipo de redacción separadamente. Los resultados de dicho análisis, se exponen en la Tabla 39 y se representan gráficamente en la Figura 38, revelan que los errores léxicos presentan una tendencia descedente tanto en las redacciones de tipo narrativo como en las de tipo argumentativo.

Sin embargo, es interesante señalar que en las redacciones de tipo narrativo, dicha tendencia descedente de los errores léxicos presenta una inestabilidad, dado que en el segundo curso se nota un leve aumento de los errores léxicos en relación con el primer

curso. En concreto, cada participante del primer curso ha cometido 5,4 errores léxicos, cada uno del segundo 5,6 y cada uno del tercero 3,6 errores léxicos.

En cuanto a las redacciones de tipo argumentativo, la evolución de los errores léxicos es claramente descedente. En concreto, cada participante del primer curso ha cometido 5,4 errores léxicos, del segundo 4,4 y del tercero 2,4 errores léxicos.

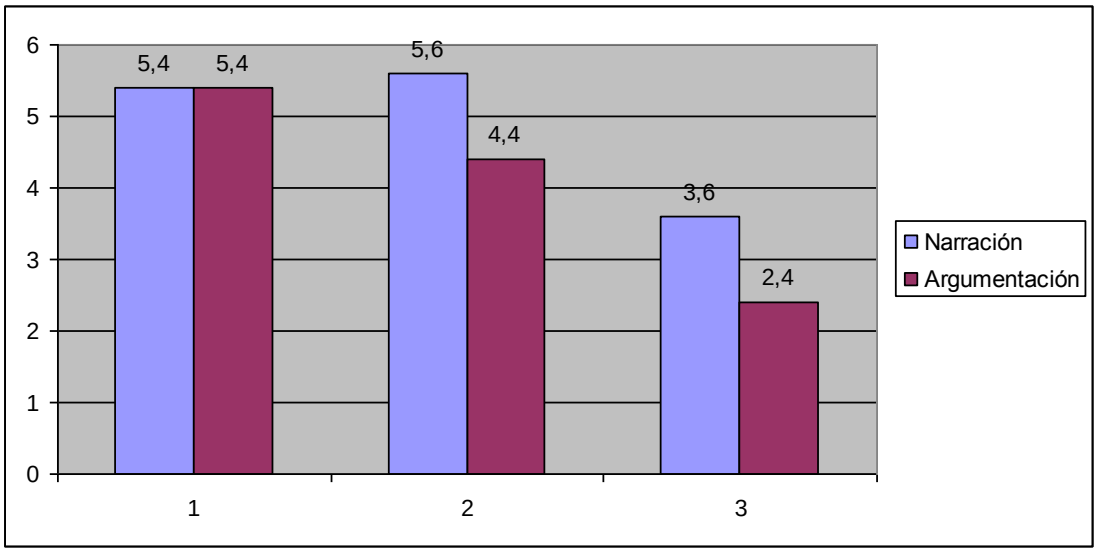

Figura 38. La evolución del conjunto de los errores léxicos por nivel lingüístico por tipo de composición.

La distribución de nuestra muestra no cumple los criterios de normalidad por ello se han realizado contrastes de medias no paramétricos con el objetivo de averiguar si las diferencias encontradas entre los dos tipos de composición y los diferentes niveles lingüísticos, son significativas y se pueden generalizar a poblaciones similares o si se deben al azar. De esta manera, hemos procedido a realizar contrastes de dos en dos. Comenzamos comparando el primer nivel lingüístico y el segundo; seguidamente, el segundo y el primero y finalmente, el primero y el tercero usando la prueba de Mann Whitney.

Los resultados de dicho análisis (ver Tablas 40, 41 y 42) revelan que las diferencias encontradas en los dos tipos de redacción en los diferentes niveles, son significativas en los contrastes entre el segundo y el tercer nivel lingüístico así como entre el primero y el tercero. Sin embargo, el valor de significatividad nos muestra que no hay diferencias significativas entre el primer y segundo nivel lingüístico.

Tipo de composición	Mann Whitney	P
Narración	604,5	0,1
Argumentación	636,5	0,2

significativo cuando $p < 0,05$

Tabla 40. La prueba Mann Whitney para los niveles lingüísticos 1 y 2.

Tipo de composición	Mann Whitney	P
Narración	533	0
Argumentación	387	0

significativo cuando $p < 0,05$

Tabla 41. La prueba Mann Whitney para los niveles lingüísticos 2 y 3.

Tipo de composición	Mann Whitney	P
Narración	286	0
Argumentación	207	0

significativo cuando $p < 0,05$

Tabla 42. La prueba Mann Whitney para los niveles lingüísticos 1 y 3.

10.7 Las diferentes categorías de los errores léxicos y el tipo de composición.

El análisis estadístico expuesto a continuación muestra la distribución de las diferentes categorías de errores léxicos en dos tipos de composición: narración y argumentación; así como su evolución a lo largo de tres niveles de proficiencia. Este análisis tiene como objetivo averiguar la categoría de errores léxicos que destaca en cada tipo de redacción y observar su evolución a medida que avanza el nivel lingüístico de nuestros participantes. Los resultados del presente análisis cuantitativo contestan la tercera y la cuarta pregunta de investigación, que se relacionan con el efecto del tema de redacción en el tipo de los errores léxicos producidos.

Con el objetivo de encontrar la distribución de las diferentes categorías de errores léxicos en los dos tipos de redacción, primero, hemos encontrado los porcentajes de dichas categorías sobre el número total de errores léxicos. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 43.

Tipo de redacción	Errores interlinguales		Errores intralinguales		Errores ambiguos	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Narración	241	22,9%	311	29,5%	27	2,6%
Argumentación	176	16,7%	278	26,4%	20	1,9%

Tabla 43. Cantidad total y porcentajes de las categorías de los errores léxicos sobre el número total de errores léxicos por tipo de redacción.

Los resultados citados indican que en los dos tipos de redacción, tanto en la narración como en la argumentación, la categoría de errores léxicos que destaca es la de los intralinguales. En concreto, en las redacciones de tipo narrativo los errores léxicos interlinguales presentan el porcentaje de 22,9% mientras que los intralinguales llegan a un 29,5%. En cuanto a las redacciones de tipo argumentativo, los errores léxicos interlinguales presentan un 16,7% mientras que los intralinguales llegan el 26,4%. Asimismo, dichos resultados indican que en las redacciones de tipo narrativo todas las categorías de errores léxicos presentan mayores porcentajes que las de tipo argumentativo.

Con el objetivo de hacer un análisis de los datos más fiable y obtener resultados más precisos en cuanto a la distribución de las diferentes categorías de errores léxicos en los tipos de redacción, hemos procedido a calcular las medias por participante de las diferentes categorías de errores léxicos por tipo de redacción, así como los valores máximos y mínimos. Estos resultados se presentan en las Tablas 44, 45 y 46 y en la Figura 39.

Tipo de redacción	Errores interlinguales			
	Media	D.T.	Valores mín.	Valores máx.
Narración	2,02	2,29	0	10
Argumentación	1,47	2,41	0	19

Tabla 44. Medias por participante de los errores interlinguales por tipo de redacción.

Tipo de redacción	Errores intralinguales			
	Media	D.T.	Valores mín.	Valores máx.
Narración	2,61	2,34	0	9
Argumentación	2,33	2,14	0	12

Tabla 45. Medias por participante de los errores intralinguales por tipo de redacción.

Tipo de redacción	Errores ambiguos			
	Media	D.T.	Valores mín.	Valores máx.
Narración	0,22	0,52	0	3
Argumentación	0,16	0,45	0	2

Tabla 46. Medias por participante de los errores ambiguos por tipo de redacción.

En la Figura 39 observamos que en los dos tipos de redacción la mayor media por participante de errores es la de los intralinguales, lo cual verifica el resultado encontrado al calcular los porcentajes sobre el número total de redacciones. En concreto, en las redacciones de tipo narrativo la media por participante de los errores interlinguales es 2,02 mientras que la de los errores intralinguales es 2,61. En cuanto a las redacciones de tipo argumentativo los errores interlinguales presentan una media por participante de 1,47 mientras que los errores intralinguales presentan un 2,33.

Además, es importante señalar que los índices de la desviación típica de la media por participante por tipo de redacción y los valores mínimos y máximos indican que la categoría de errores léxicos que presenta la mayor heterogeneidad es la de los interlinguales en las redacciones de tipo argumentativo (2,41), siguen los errores intralinguales cometidos en las redacciones de tipo narrativo (2,34), los interlinguales en las redacciones de tipo narrativo (2,29) y por último, los intralinguales de las redacciones de tipo argumentativo presentan la menor desviación típica (2,14).

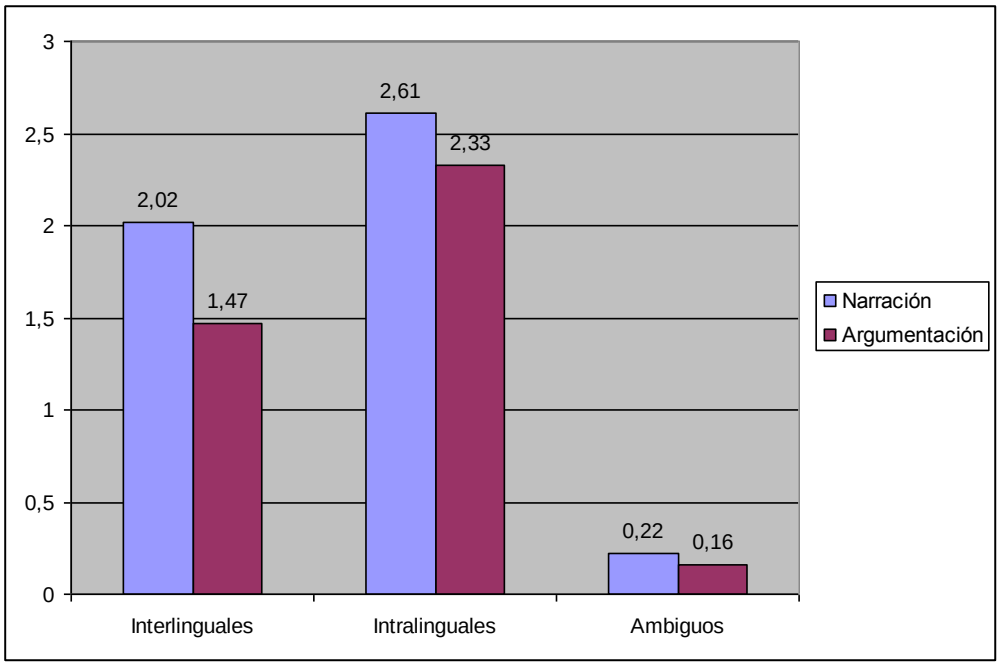

Figura 39. Medias por participante de las diferentes categorías de errores léxicos por tipo de redacción.

De lo expuesto anteriormente se puede deducir que en los dos tipos de redacción la categoría de errores léxicos que destaca y presenta las mayores dificultades a los aprendientes griegos de español es la de los errores intralinguales. Dicho resultado nos permite afirmar que el cambio del tema de redacción no ha afectado el tipo de errores léxicos producidos, dado que en los dos casos se ha encontrado que la categoría que destaca es la de los intralinguales.

10.8 La evolución por nivel lingüístico de las categorías de los errores léxicos por tipo de composición.

Con el objetivo de obtener resultados que nos permiten llegar a conclusiones más fiables en cuanto a la evolución de las diferentes categorías de errores léxicos por curso, hemos procedido a calcular las medias por participante de las diferentes categorías de errores léxicos por nivel. Dichos resultados se presentan en la Tabla 47 y en la Figura 40 para las redacciones de tipo narrativo y en la Tabla 48 y en la Figura 41 para las redacciones de tipo argumentativo.

Nivel lingüístico	n	Narración								
		Errores interlinguales			Errores intralinguales			Errores ambiguos		
		Núm.	Media	D.T.	Núm.	Media	D.T.	Núm.	Media	D.T.
1	32	69	2,15	2,08	85	2,65	2,25	18	0,56	0,8
2	47	109	2,31	2,52	146	3,1	2,3	7	0,14	0,35
3	40	63	1,57	2,14	80	2	2,36	2	0,05	0,22

Tabla 47. Cantidad total y medias por participante de las diferentes categorías de errores léxicos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo narrativo.

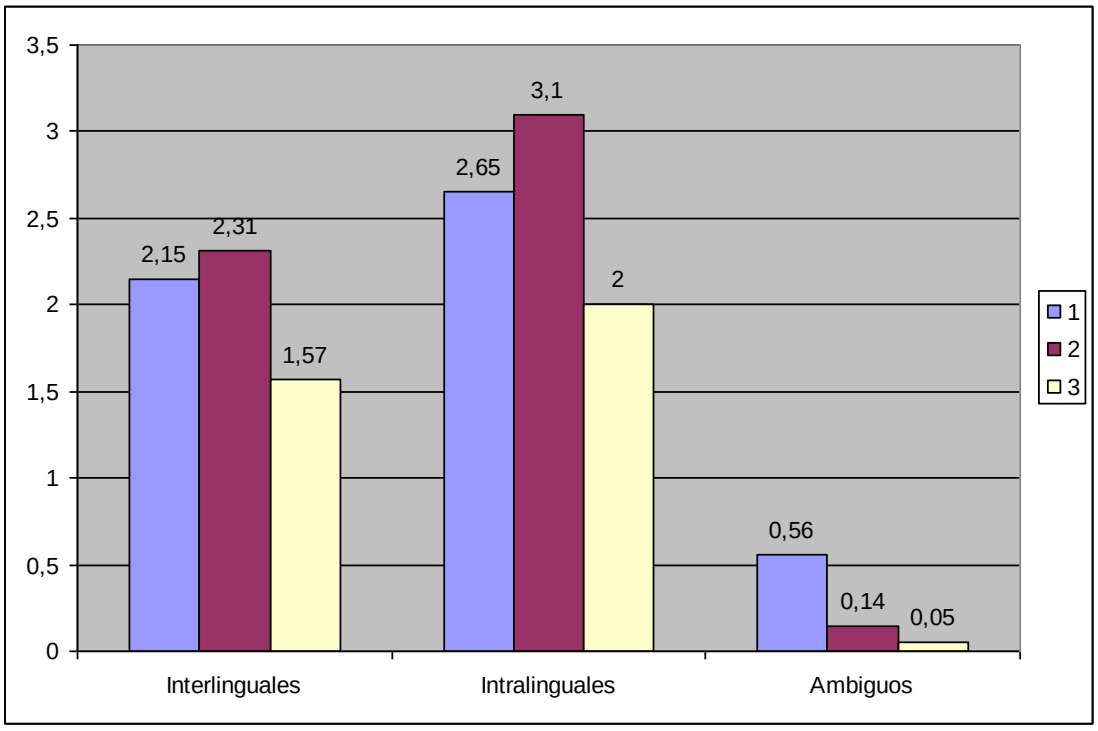

Figura 40. La evolución de las diferentes categorías de errores léxicos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo narrativo.

Los resultados encontrados al calcular las medias por participante por nivel revelan que en las redacciones de tipo narrativo las medias por participante de todas las categorías de errores léxicos descienden a medida que aumenta el nivel lingüístico de los aprendices griegos.

En concreto, la media por participante de los errores léxicos interlinguales en el primer nivel es 2,15. Presenta un leve aumento en el segundo (2,31) y en el tercero disminuye claramente y llega al 1,57. La misma tendencia se observa en las medias por participante de los errores léxicos intralinguales. En el primer nivel la media por participante es 2,65 y aumenta levemente en el segundo (3,1) y después desciende y en el tercer nivel con la menor media por participante. Finalmente, se observa la misma evolución para los errores léxicos ambiguos. En el primer nivel la media por participante es 0,8, desciende en el segundo (0,35) y sigue disminuyendo en el tercer nivel hasta 0,22 errores ambiguos de media.

Respecto a la distribución de nuestros datos, los índices de desviación típica indican que el nivel que presenta la mayor heterogeneidad en las medias por participante es el segundo, que presenta una desviación típica de 2,52 en los errores interlinguales y 2,3 en los intralinguales. El nivel que sigue es el tercero con una desviación típica 2,14 en los interlinguales y 2,36 en los intralinguales. Finalmente, el primer nivel presenta la menor heterogeneidad con una desviación típica de 2,08 en los errores interlinguales y 2,25 en los intralinguales.

Nivel lingüístico	n	Argumentación								
		Errores interlinguales			Errores intralinguales			Errores ambiguos		
		Núm.	Media	D.T.	Núm.	Media	D.T.	Núm.	Media	D.T.
1	32	75	2,34	3,86	93	2,9	2,7	5	0,15	0,51
2	47	64	1,36	1,59	131	2,78	2,01	12	0,25	0,53
3	40	37	0,87	1,28	54	1,35	1,36	3	0,07	0,26

Tabla 48. Cantidad total y medias por participante de las diferentes categorías de errores léxicos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo argumentativo.

En cuanto a las medias por participante de las diferentes categorías de errores léxicos por curso en las redacciones de tipo argumentativo, los resultados indican que todas las categorías de los errores léxicos descienden a medida que aumenta el nivel lingüístico de los aprendientes griegos.

En concreto, en el primer nivel la media por participante de errores léxicos interlinguales es 2,34, de 1,36 en el segundo nivel, y de 0,87 en el tercer nivel. La misma

tendencia se observa para los errores léxicos intralinguales, que presentan su mayor media por participante en el primer nivel (2,9), que baja a 2,78 en el segundo nivel y a 1,35 en el tercer nivel. Finalmente, los errores ambiguos presentan una media por participante baja en todos los niveles lingüísticos: 0,15, 0,25, y 0,07 para el primer, segundo y tercer nivel, respectivamente.

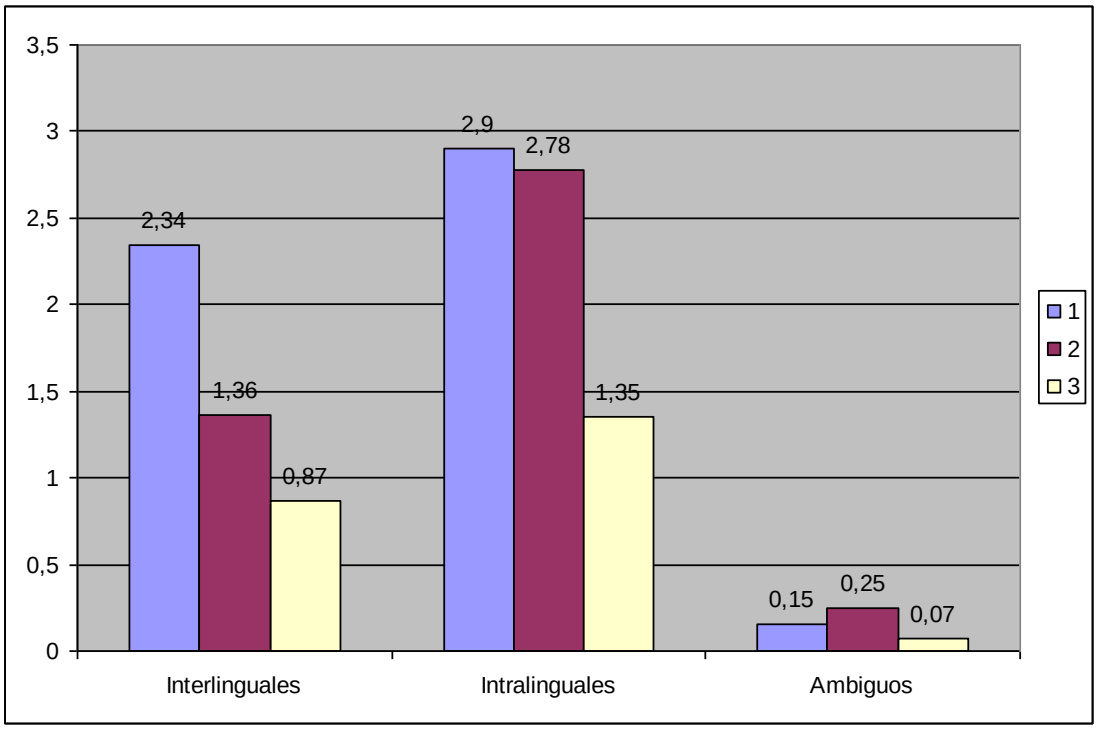

Figura 41. Medias por participante de las diferentes categorías de los errores léxicos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo argumentativo.

En referencia a la distribución de nuestros datos, los índices de la desviación típica muestran que el nivel que presenta la mayor heterogeneidad en las medias por participante es el primero, dado que presenta una desviación típica de 3,86 en los errores interlinguales y 2,7 en los intralinguales. El nivel que sigue es el segundo, que presenta una desviación típica de 1,59 en los errores interlinguales y 2,01 en los intralinguales. Por último, el tercer nivel lingüístico es el que presenta la menor heterogeneidad dado que presenta la menor desviación típica: 1,28 en los interlinguales, 1,36 en los intralinguales.

Sin embargo, los datos que hemos analizado para encontar las medias de errores por participante por nivel de proficiencia en los dos tipos de redacción corresponden al mismo

número de redacciones pero a diferente número de palabras. Por eso, dichos resultados no nos permiten llegar a conclusiones seguras sobre la evolución de las categorías de los errores léxicos por los niveles en cada tipo de redacción.

Nuestro objetivo es tener una imagen más completa en cuanto al tamaño de las redacciones de los dos tipos de cada curso y poder sacar conclusiones sobre la evolución de las diferentes categorías de los errores léxicos en los dos tipos de redacción. De esta manera, procedemos a un análisis estadístico por el que vamos a encontrar las medias de palabras por redacción por cursos en los dos tipos de redacción. Además, para averiguar cómo se distribuyen los datos recogidos se indican los valores mínimos y máximos de cada grupo, calculando la desviación típica de las medias de errores léxicos por redacción para cada curso. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 49 y en la Figura 42 para las redacciones de tipo narrativo y en la Tabla 50 y en la Figura 43 para las redacciones de tipo argumentativo.

Nivel lingüístico	n	Número de palabras	Media de palabras por redacción	D.T.	Valores mínimos	Valores máximos
1	32	4306	134,56	63,66	22	294
2	47	7672	163,23	56,99	63	293
3	40	7587	189,67	64,55	103	414

Tabla 49. Número de palabras y medias de palabras por redacción por nivel lingüístico en las redacciones de tipo narrativo.

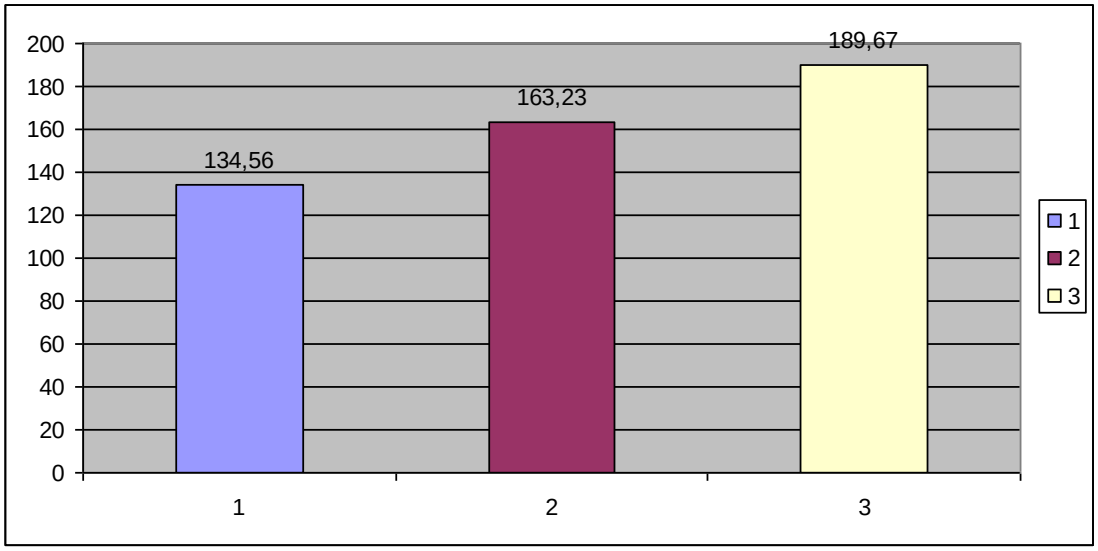

Figura 42. Medias de palabras por redacción por nivel lingüístico en las redacciones de tipo narrativo.

Los resultados citados indican claramente que la longitud de las redacciones de tipo narrativo aumenta a medida que aumenta el nivel lingüístico en LE de nuestros participantes. De esta manera, el tercer nivel es el grupo que presenta la mayor media de palabras por redacción (189,67), sigue el segundo nivel con 163,23 y por último el primer nivel con 134,56 es el grupo con la menor media de palabras por redacción.

Sin embargo, es importante señalar que los índices de la desviación típica y los valores máximos y mínimos indican que la longitud de las redacciones de los participantes de los tres niveles lingüísticos es bastante heterogénea. Las redacciones con la mayor heterogeneidad en cuanto a su longitud son las del tercer nivel con una desviación típica de 64,55. Sigue el primer nivel con 63,66 y el segundo que presenta la menor desviación típica (56,99).

Centrándonos en la longitud de las redacciones de tipo argumentativo, los resultados indican la misma tendencia con las de tipo narrativo. En concreto, la longitud de las redacciones de tipo argumentativo aumenta conforme mejora el nivel lingüístico de nuestros participantes. De esta manera, el tercer nivel es el grupo que presenta la mayor media de palabras por redacción (187,52), sigue el segundo nivel con 142,78 y por último el primer nivel con 125,40.

Nivel lingüístico	n	Número de palabras	Media de palabras por redacción	D.T.	Valores mínimos	Valores máximos
1	32	4013	125,40	56,49	29	265
2	47	6711	142,78	40,05	71	244
3	40	7501	187,52	64,65	45	361

Tabla 50. Número de palabras y medias de palabras por redacción en las redacciones de tipo argumentativo.

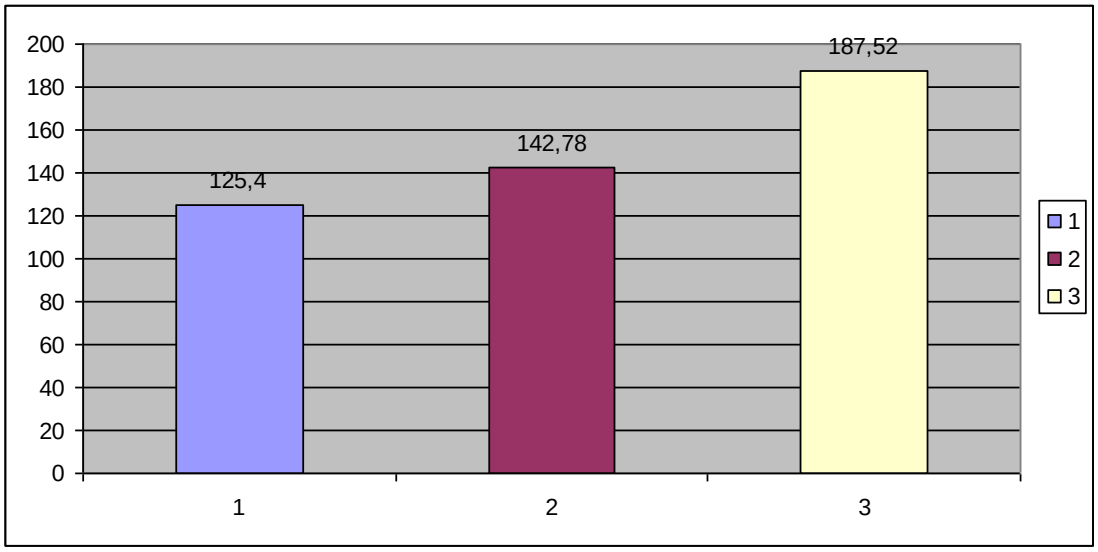

Figura 43. Medias de palabras por redacción por nivel lingüístico en las redacciones de tipo argumentativo.

Sin embargo, es importante señalar que los índices de la desviación típica y los valores máximos y mínimos indican que la longitud de las redacciones de los participantes de los tres niveles lingüísticos es bastante heterogénea. Las redacciones con la mayor heterogeneidad en cuanto a su longitud son las del tercer nivel con una desviación típica de 64,65. Sigue el primer nivel con 56,49 y el segundo que presenta la menor desviación típica (40,05).

Los datos sobre la longitud de las redacciones en combinación con las medias de las diferentes categorías de errores léxicos nos permiten averiguar las siguientes la evolución de las diferentes categorías de errores léxicos en los dos tipos de redacción.

Tanto en las redacciones de tipo narrativo, como en las de tipo argumentativo, podemos observar que todas las categorías de los errores léxicos descienden a medida que avanza el nivel lingüístico de los aprendices griegos. La densidad de los errores léxicos de cada categoría también apunta a esta disminución. Los resultados se presentan en las Tablas 51, 52 y 53 para las redacciones de tipo narrativo y en las Tablas 54, 55 y 56 para las redacciones de tipo argumentativo.

Nivel lingüístico	n	Media de errores léxicos interlinguales por participante	Media de palabras por participante	Densidad de los errores interlinguales
1	32	2,15	134,56	62,58
2	47	2,31	163,23	70,66
3	40	1,57	189,67	120,80

Tabla 51. La densidad de los errores interlinguales por nivel lingüístico en las redacciones de tipo narrativo.

Nivel lingüístico	n	Media de errores léxicos intralinguales por participante	Media de palabras por participante	Densidad de los errores intralinguales
1	32	2,65	134,56	50,77
2	47	3,1	163,23	52,65
3	40	2	189,67	94,83

Tabla 52. La densidad de los errores intralinguales por nivel lingüístico en las redacciones de tipo narrativo.

Nivel lingüístico	n	Media de errores léxicos ambiguos por participante	Media de palabras por participante	Densidad de los errores ambiguos
1	32	0,56	134,56	240,28
2	47	0,14	163,23	1165,92
3	40	0,05	189,67	3793,4

Tabla 53. La densidad de los errores ambiguos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo narrativo.

Los resultados mencionados verifican la tendencia de todas las categorías de errores léxicos de disminuir en las redacciones de tipo narrativo a medida que avanza el nivel lingüístico de nuestros participantes, dado que la densidad de todas las categorías de errores léxicos se reduce conforme aumentan los conocimientos lingüísticos de los aprendientes griegos.

En referencia a los errores interlinguales, en el primer nivel se ha encontrado que se comete un error léxico interlingual en cada 62,58 palabras, en el segundo nivel se comete un error léxico interlingual en cada 70,66 palabras y en el tercero un error léxico interlingual en cada 120,80 palabras.

La misma tendencia se observa en los errores intralinguales. En concreto, en el primer nivel se comete un error léxico intralingual en cada 50,77 palabras, en el segundo nivel en cada 52,65 palabras y en el tercero en cada 94,83 palabras.

Por último, la densidad de los errores ambiguos sigue la misma evolución. Concretamente, en el primer nivel se comete un error léxico ambiguo en cada 240,28 palabras, en el segundo nivel en cada 1165,92 palabras y en el tercero en cada 3793,4 palabras.

Estos resultados indican que en las redacciones de tipo narrativo los errores interlinguales, intralinguales y ambiguos son más frecuentes en el grupo con el nivel lingüístico más bajo y disminuyen conforme aumenta el nivel lingüístico.

En cuanto a la densidad de las diferentes categorías de errores léxicos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo argumentativo, los resultados que se presentan en las Tablas 54, 55 y 56 muestran que los errores léxicos de las tres categorías disminuyen conforme aumenta el nivel lingüístico.

Nivel lingüístico	n	Media de errores léxicos interlinguales por participante	Media de palabras por participante	Densidad de los errores interlinguales
1	32	2,34	134,56	57,50
2	47	1,36	163,23	120,02
3	40	0,87	189,67	218,01

Tabla 54. La densidad de los errores interlinguales por nivel lingüístico en las redacciones de tipo argumentativo.

En concreto, en el primer nivel se comete un error léxico interlingual en cada 57,50 palabras, en el segundo nivel en cada 120,02 palabras y en el tercero en cada 218,01 palabras. en el primer nivel se comete un error léxico intralingual en cada 46,4 palabras, en el segundo nivel en cada 58,71 palabras y en el tercero en cada 140,49 palabras. Finalmente, en el primer nivel se comete un error léxico ambiguo en cada 897,06 palabras, en el segundo nivel en cada 652,92 palabras y en el tercero en cada 2709,57 palabras. Los resultados referidos indican una inestabilidad en la evolución de los errores ambiguos en las redacciones de tipo argumentativo. A pesar de su tendencia a disminuir, los errores ambiguos en el segundo nivel son más frecuentes que en el primer nivel, pero vuelven a disminuir en el último nivel.

Nivel lingüístico	n	Media de errores léxicos intralinguales por participante	Media de palabras por participante	Densidad de los errores intralinguales
1	32	2,9	134,56	46,4
2	47	2,78	163,23	58,71
3	40	1,35	189,67	140,49

Tabla 55. La densidad de los errores intralinguales por nivel lingüístico en las redacciones de tipo argumentativo.

Así podemos concluir que en las redacciones de tipo argumentativo los errores interlinguales, intralinguales y ambiguos son más frecuentes en el grupo con el nivel lingüístico más bajo y disminuyen conforme aumenta el nivel lingüístico.

Nivel lingüístico	n	Media de errores léxicos ambiguos por participante	Media de palabras por participante	Densidad de los errores ambiguos
1	32	0,15	134,56	897,06
2	47	0,25	163,23	652,92
3	40	0,07	189,67	2709,57

Tabla 56. La densidad de los errores ambiguos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo argumentativo.

De lo expuesto anteriormente se puede deducir que la categoría de los errores léxicos que destaca en los tres niveles lingüísticos y en los dos tipos de redacción es la de los intralinguales. Adicionalmente, se puede concluir que en los dos tipos de redacción y todas las categorías de errores léxicos disminuyen a medida que avanza el nivel de proficiencia de los aprendientes.

10.9 La evolución de los diferentes tipos de los errores léxicos por tipo de composición.

10.9.1 Evolución de los errores interlinguales en el género.

En referencia a ls evolución de este tipo de errores en cada tipo de redacción los resultados, que se representan en la Tabla 57 y en gráfico en la Figura 44, indican que en las redacciones de tipo narrativo las medias por participante tienden a aumentar a medida que avanza el nivel lingüístico adquirido, aunque se reducen levemente en el tercer curso. La misma tendencia se observa en las medias por participante de dichos errores en las redacciones de tipo argumentativo, donde las medias por participante aumentan conforme se mejora el nivel lingüístico de nuestros participantes.

En concreto, en referencia al primer nivel, la media por participante de las redacciones de tipo narrativo se encuentra en 0,22. Dicha media aumenta en el segundo nivel y llega a un 0,38, que es la mayor media por participante de todos los niveles lingüísticos. Por último, dicha media disminuye levemente en el tercero hasta un 0,25. En cuanto a las redacciones de tipo argumentativo, en el primer nivel se aprecia la menor media por participante (0,06), que aumenta en el segundo (0,21) y sigue incrementando en el tercero (0,3).

Los índices de la desviación típica muestran que en las redacciones de tipo narrativo el nivel que presenta la mayor heterogeneidad es el tercero, que presenta la mayor desviación típica (0,63) mientras que la desviación típica del primero y el segundo es la misma (0,61). Por otro lado, en las redacciones de tipo argumentativo el nivel con la mayor heterogeneidad es el tercero, dado que presenta el mayor índice de desviaicón típica (0,61). El grupo siguiente es el segundo con 0,55 y por último, es el primero con (0,24).

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	7	0,22	0,61	2	0,06	0,24
2	47	18	0,38	0,61	10	0,21	0,55
3	40	10	0,25	0,63	12	0,3	0,61

Tabla 57. Números absolutos de los errores interlinguales en el género y sus medias por participante por tipo de redacción.

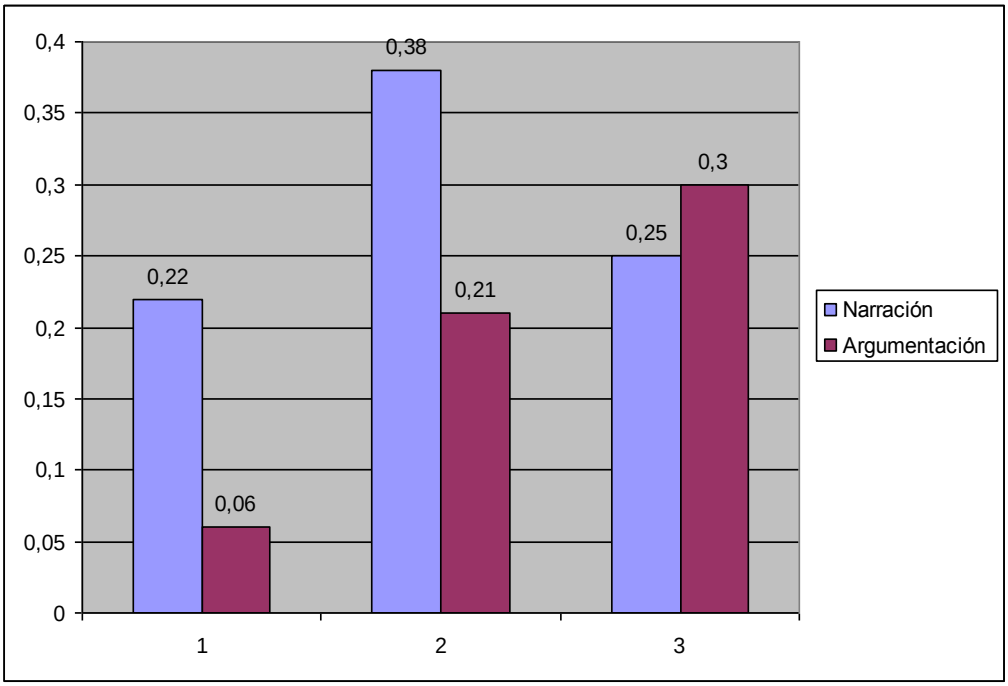

Figura 44. Evolución de los errores interlinguales en el género por tipo de redacción.

10.9.2 Evolución de los errores interlinguales en el número.

En cuanto a la distribución de los errores en el número en los dos tipos de redacción y su evolución en los tres niveles lingüísticos, se han calculado sus medias por participante en cada tipo de redacción. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 58 y en gráfico en la Figura 45 e indican que en las redacciones de tipo narrativo las medias por participante tienden a disminuir, mientras que en las de tipo argumentativo las medias por participante presentan una tendencia ascendente.

En concreto, en las redacciones de tipo narrativo la mayor media por participante se presenta en el primer nivel (0,09). Dicha media se reduce en el segundo nivel (0,02) y no encontramos ningún caso de este tipo de error en el tercer nivel. En cuanto a las redacciones de tipo argumentativo, en el primer nivel no se ha localizado ningún caso de este tipo de error, en el segundo la media por participante es 0,04, y aumenta levemente en el tercer nivel (0,05).

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	3	0,09	0,3	0	0	0
2	47	1	0,02	0,15	2	0,04	0,2
3	40	0	0	0	2	0,05	0,22

Tabla 58. Números absolutos de los errores interlinguales en el número y sus medias por participante por tipo de redacción.

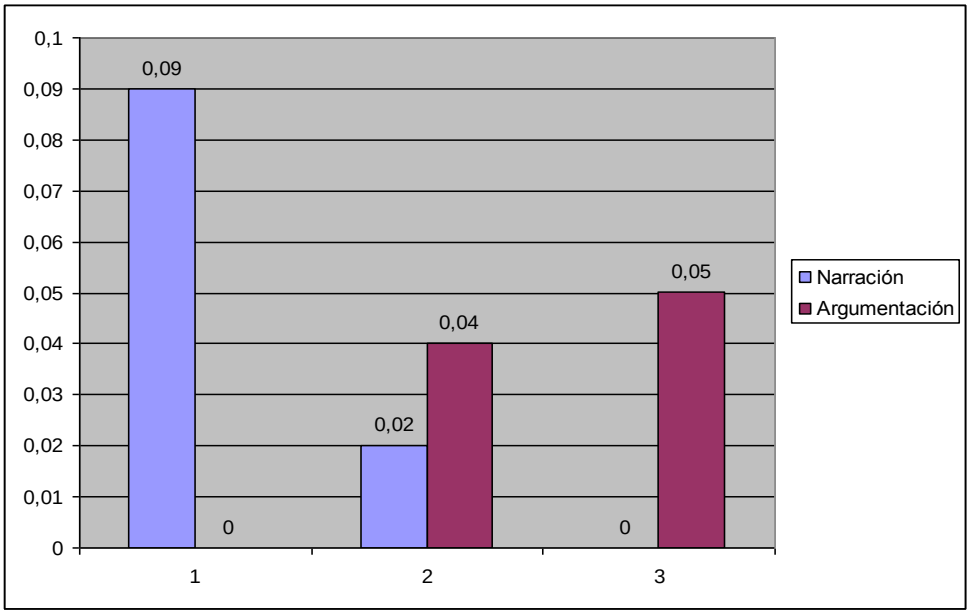

Figura 45. Evolución de los errores interlinguales en el número por nivel lingüístico por tipo de redacción.

Los índices de la desviación típica revelan que en las redacciones de tipo narrativo el nivel que presenta la mayor heterogeneidad es el primero, que presenta la mayor desviación típica (0,3). El índice de desviación típica del segundo nivel es 0,15, mientras que en el tercer nivel no aparece ningún caso de este tipo de errores. En las redacciones de tipo argumentativo, el nivel lingüístico con la mayor heterogeneidad es el tercero con una desviación típica de 0,22. El grupo siguiente es el segundo con 0,2 y en el primer nivel no aparece ningún caso de este tipo de errores.

10.9.3 Evolución de los extranjerismos.

En cuanto a la distribución de los extranjerismos en cuanto a los tipos de redacción y su evolución en los tres niveles lingüísticos, se han calculado sus medias por participante por nivel por tipo de redacción. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 59 y en gráfico en la Figura 46 e indican que en ambos tipos de escritos, las medias por participante tienden a disminuir a medida que mejora el nivel lingüístico de los estudiantes griegos. En concreto, en las redacciones de tipo narrativo cada participante del primer nivel han cometido 1,12 extranjerismos, 1,17 cada uno del segundo y 0,95 cada uno del tercero. En cuanto a las redacciones de tipo argumentativo, cada participante del primer nivel ha cometido 1,69 extranjerismos, 0,74 en el segundo y 0,42 en el tercer nivel.

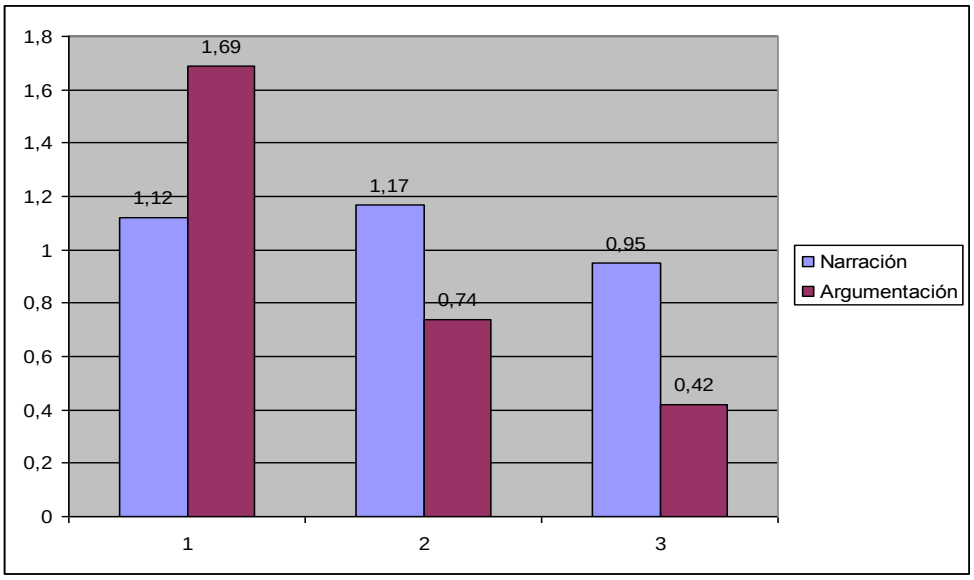

Figura 46. Evolución de los extranjerismos por nivel lingüístico por tipo de redacción.

Los índices de la desviación típica indican que en las redacciones de tipo narrativo el nivel que presenta la mayor heterogeneidad es el segundo, dado que presenta la mayor desviación típica (1,72). El siguiente grupo es el primero que presenta una desviación típica de 1,52. Por último, el nivel con la menor heterogeneidad es el tercero con 1,45. Respecto a las redacciones de tipo argumentativo, el nivel que presenta la mayor heterogeneidad es el primero, que presenta el índice más alto de desviación típica (2,89). El grupo siguiente es el segundo, que presenta una desviación típica de 1,19. Por último, el

nivel con la menor heterogeneidad es el tercero, dado que presenta la menor desviación típica (0,78).

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	36	1,12	1,52	54	1,69	2,89
2	47	55	1,17	1,72	35	0,74	1,19
3	40	38	0,95	1,45	17	0,42	0,78

Tabla 59. Números absolutos de los extranjerismos y sus medias por participante por tipo de redacción.

10.9.4 Evolución de los cambios de código.

En cuanto a la distribución de los cambios de código en los dos tipos de redacción y su evolución por nivel lingüístico, se han calculado sus medias por participante por nivel en cada tipo de redacción separadamente. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 60 y en gráfico en la Figura 47 e indican que las medias por participante tienden a disminuir conforme aumenta el nivel lingüístico de nuestros participantes en los dos tipos de redacciones.

En las redacciones de tipo narrativo cada participante del primer nivel ha cometido 0,43 cambios de código, en segundo encontramos una media de 0,36 casos por participante y finalmente en tercero 0,23 ejemplos de esta categoría de error por participante. En cuanto a las redacciones de tipo argumentativo, cada participante del primer nivel ha cometido 0,41 cambios de código, cada uno del segundo 0,21 y del tercero 0,02 casos.

Los índices de la desviación típica muestran que en los dos tipos de composición el nivel que presenta la mayor heterogeneidad es el primero, dado que presenta la mayor desviación típica en los dos casos (1,01). El nivel siguiente es el segundo, que presenta una desviación típica de 0,92 en las redacciones de tipo narrativo y 0,46 en las redacciones de tipo argumentativo. Por último, el nivel con la menor heterogeneidad en los dos tipos de composición es el tercero, cuya desviación típica es 0,62 en las redacciones de tipo narrativo y 0,16 en las redacciones de tipo argumentativo.

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	14	0,43	1,01	13	0,41	1,01
2	47	17	0,36	0,92	10	0,21	0,46
3	40	9	0,23	0,62	1	0,02	0,16

Tabla 60. Números absolutos de los cambios de código y sus medias por participante por tipo de redacción.

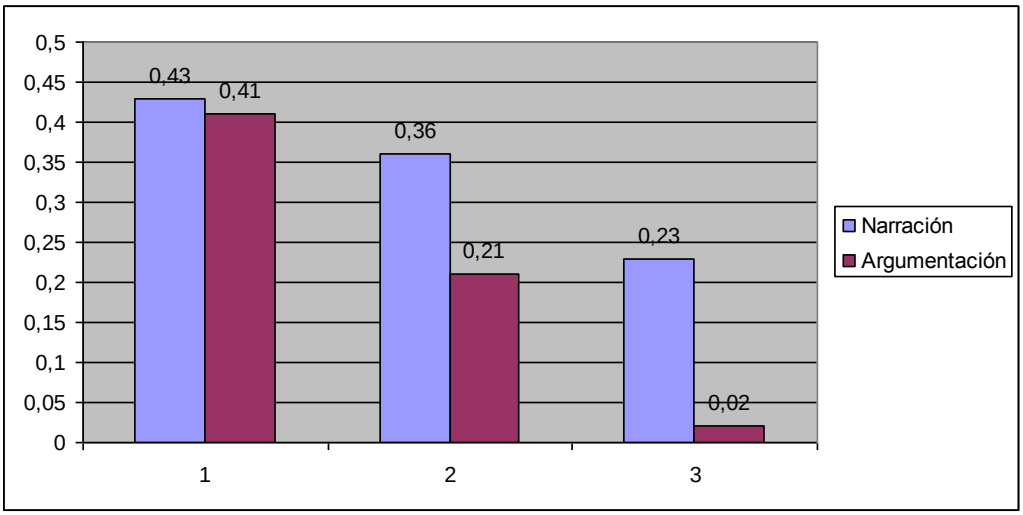

Figura 47. Evolución de los cambios de código por nivel lingüístico por tipo de redacción.

10.9.5 Evolución de los errores interlinguales en los lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto.

En cuanto a la distribución de este tipo de errores por los dos tipos de redacción y su evolución en los tres niveles, se han calculado sus medias por participante por nivel en cada tipo de redacción de forma separada. Los resultados de dicho análisis se representan en la Tabla 61 y en la Figura 48 y revelan que las medias por participante descienden a medida que aumenta el nivel lingüístico de los estudiantes griegos en las redacciones de tipo narrativo mientras que aumentan en las de tipo argumentativo. En las redacciones de tipo narrativo, la mayor media por participante se observa en el primer nivel (0,16),

disminuye en el segundo (0,06) y en el tercero se observa la menor media por participante (0,03). En las redacciones de tipo argumentativo, al contrario, en el primer nivel no aparece ningún caso de este tipo de errores, en el segundo la media por participante es 0,06 y disminuye levemente en el tercero donde se presenta una media de 0,05.

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	5	0,16	0,45	0	0	0
2	47	3	0,06	0,25	3	0,06	0,25
3	40	1	0,03	0,16	2	0,05	0,22

Tabla 61. Números absolutos de los errores interlinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto y sus medias por participante por tipo de redacción.

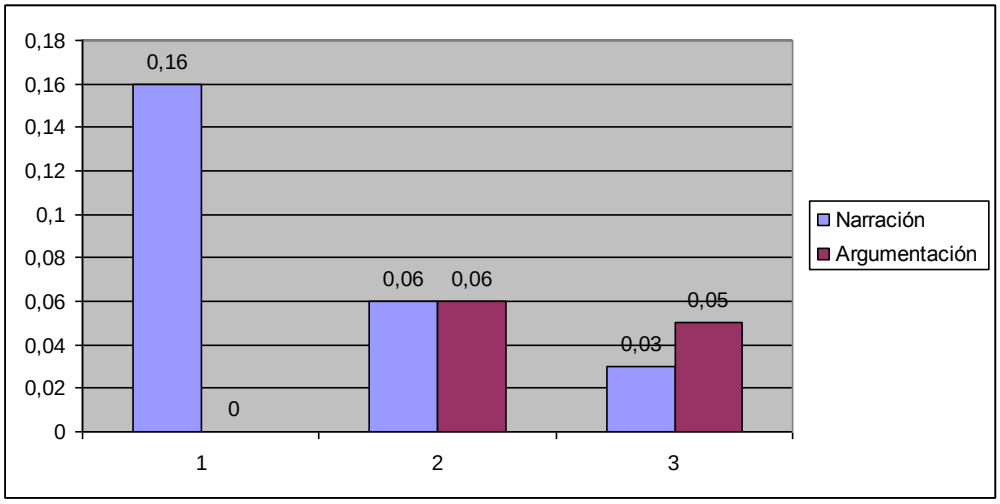

Figura 48. Evolución de los errores interlinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto por nivel lingüístico por tipo de redacción.

Los índices de la desviación típica indican que en las redacciones de tipo narrativo el nivel con la mayor hetrogeneidad es el primero, dado que pressenta la mayor desviación típica (0,45). El grupo siguiente es el segundo con una desviación típica de 0,25. Por último, el nivel con la menor heterogeneidad es el tercero con una desviación típica de

0,16. En lo que concierne a las redacciones de tipo argumentativo, el nivel con la mayor hetrogeneidad es el segundo, que presenta una desviación típica de 0,25. El siguiente nivel es el tercero con una desviación típica de 0,22 mientras que en el primer nivel no aparecen errores de este tipo.

10.9.6 Evolución de los errores por uso de traducción literal.

En cuanto a la distribución de los errores por traducción literal en los dos tipos de redacción y su evolución en los tres niveles de proficiencia por tipo de redacción se han calculado sus medias por participante por nivel en cada tipo de redacción separadamente. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 62 y en la Figura 49 y muestran que en las redacciones de tipo narrativo la media por participante aumenta conforme mejora el nivel lingüístico de los aprendientes griegos. En concreto, en el primer nivel se percibe la menor media por participante (0,03), que aumenta en segundo (0,09) y disminuye levemente en tercero (0,05). Al contrario, en las redacciones de tipo argumentativo la media por participante tiende a reducirse a medida que el nivel lingüístico de nuestros participantes asciende. En el primer nivel se observa la mayor media (0,16), que disminuye en segundo (0,04) y vuelve a aumentar levemente en tercero (0,08).

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	1	0,03	0,18	5	0,16	0,37
2	47	4	0,09	0,46	2	0,04	0,2
3	40	2	0,05	0,32	3	0,08	0,27

Tabla 62. Números absolutos de los errores por traducción literal y sus medias por participante por tipo de redacción.

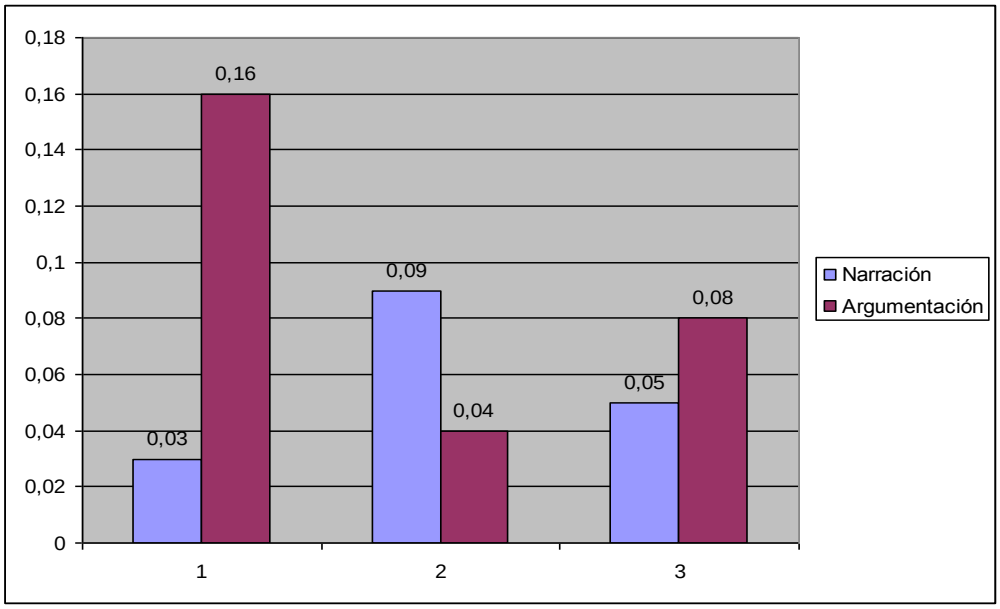

Figura 49. Evolución de los errores por traducción literal por nivel lingüístico por tipo de composición.

Los índices de la desviación típica revelan que en las redacciones de tipo narrativo el nivel con la mayor heterogeneidad es el segundo, que presenta la mayor desviación típica (0,46). El siguiente grupo es el tercero cuya desviación típica es 0,32. Por último, el nivel con la menor heterogeneidad es el primero, dado que presenta la menor desviación típica (0,18). Por otro lado, en las redacciones de tipo argumantativo, la mayor heterogeneidad se presenta en el primer nivel lingüístico. El siguiente grupo es el tercero con 0,27 y por último el segundo con 0,2.

10.9.7 Evolución de los falsos amigos.

En cuanto a la distribución de este tipo de errores en los dos tipos de redacción y su evolución a lo largo de los tres niveles lingüísticos, se han calculado las medias por participante por nivel en cada tipo de redacción separadamente. Los resultados de dicho análisis se representan en la Tabla 63 y en la Figura 50 y revelan que las medias por participante en las redacciones de tipo narrativo aumentan conforme se adquiere mayor nivel lingüístico, dado que en el primer nivel se presenta una media de 0,06, en el segundo 0,17 y en el tercero 0,08. Por otro lado, en las de tipo argumentativo, en el único nivel en el que aparecen casos de falsos amigos es el segundo (0,04).

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	2	0,06	0,25	0	0	0
2	47	8	0,17	0,46	2	0,04	0,2
3	40	3	0,08	0,27	0	0	0

Tabla 63. Números absolutos de los falsos amigos y sus medias por participante por tipo de redacción.

Los índices de la desviación típica indican que en los dos tipos de composición el nivel lingüístico que presenta la mayor heterogeneidad es el segundo, con 0,46 en las redacciones de tipo narrativo y 0,2 en las de tipo argumentativo. En las redacciones de tipo narrativo, el siguiente nivel es el tercero con una desviación típica de 0,27 y por último, el primero con 0,25 mientras que en las redacciones de tipo argumentativo en el primero y en el tercer nivel no aparecen casos de este tipo de errores.

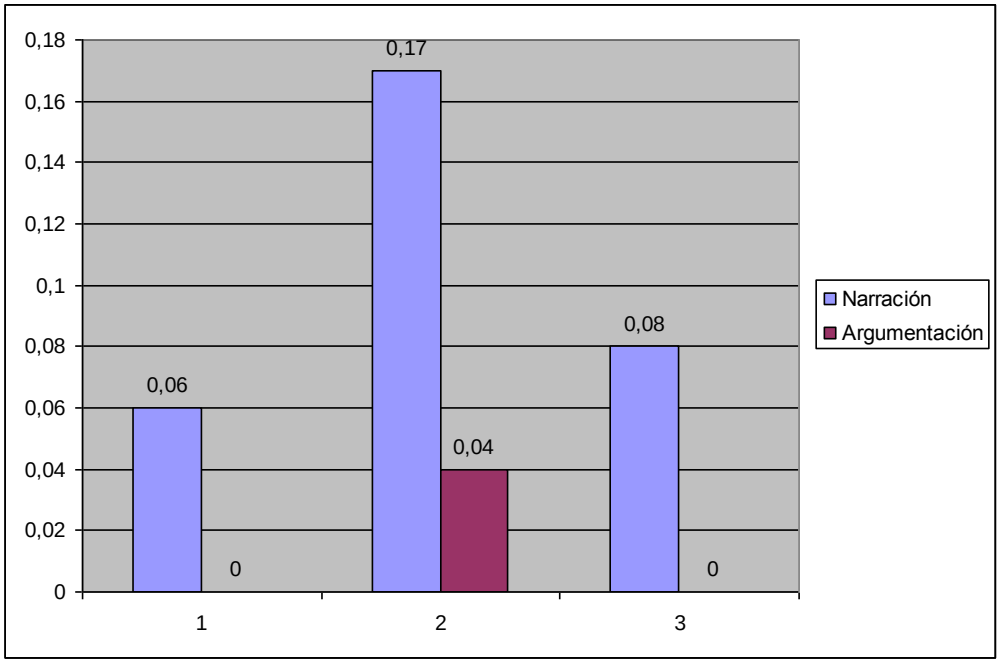

Figura 50. Evolución de los falsos amigos por nivel lingüístico por tipo de redacción.

10.9.8 Evolución de los errores interlinguales por uso de registro no apropiado a la situación.

En cuanto a la distribución de dicho tipo de errores en las dos redacciones para cada curso, los resultados revelan que todos los casos han aparecido en las composiciones de tipo narrativo. De esta manera, las medias por participante que hemos presentado referidas al conjunto de las redacciones, son los mismos para las redacciones de tipo narrativo. Los resultados se representan en la Tabla 64 y en la Figura 51.

Los índices de la desviación típica revelan que en las redacciones de tipo narrativo el nivel que presenta la mayor heterogeneidad es el primero, que presenta la mayor desviación típica (0,18). El siguiente nivel es el segundo cuya desviación típica es 0,15, mientras que en el tercer nivel no aparecen casos de este tipo de errores. De igual forma, en las redacciones de tipo argumentativo no aparecen errores de este tipo en ninguno de los tres niveles lingüísticos.

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	1	0,03	0,18	0	0	0
2	47	1	0,02	0,15	0	0	0
3	40	0	0	0	0	0	0

Tabla 64. Números absolutos de los errores interlinguales por uso de registro no apropiado a la situación y sus medias por participante por tipo de redacción.

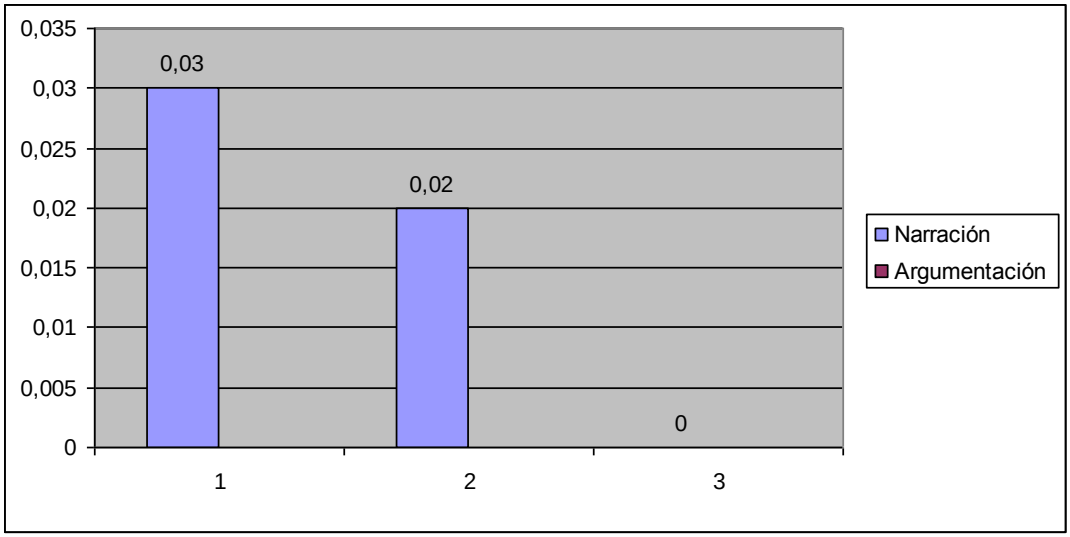

Figura 51. Evolución de los errores interlinguales por uso de registro no apropiado a la situación por nivel lingüístico por tipo de redacción.

10.9.9 Evolución de los errores interlinguales por uso de perífrasis.

En cuanto a su distribución por los dos tipos de redacción y su evolución por los tres niveles de proficiencia en cada tipo de redacción, se han calculado sus medias por participante por tipo de redacción. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 65 y en la Figura 52 y revelan que en las redacciones de tipo narrativo, todos los casos se han cometido en el segundo nivel, que presenta una media por participante de 0,04, mientras que en las de tipo argumentativo todos los casos se han localizado en el primer nivel, donde se presenta la media de 0,03.

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	0	0	0	1	0,03	0,18
2	47	2	0,04	0,29	0	0	0
3	40	0	0	0	0	0	0

Tabla 65. Números absolutos de los errores interlinguales por uso de perífrasis y sus medias por participante por tipo de redacción.

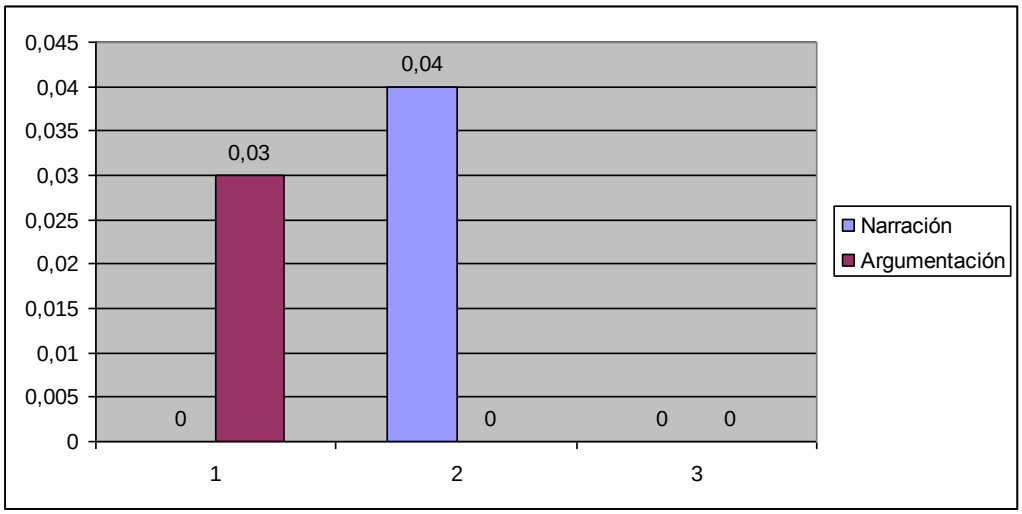

Figura 52. Evolución de los errores interlinguales por uso de perífrasis por nivel lingüístico por tipo de redacción.

Los índices de la desviación típica indican que en las redacciones de tipo narrativo el índice de la desviación media en el segundo nivel es 0,29, mientras que en las redacciones de tipo argumentativo en el primer nivel es de 0,18. En el resto de los casos no aparecen errores de este tipo.

10.9.10 Evolución de los errores intralinguales en el género.

En cuanto a su distribución en los dos tipos de redacción y su evolución en los niveles de profiiencia por tipo de redacción, se han calculado sus medias por participante en cada tipo de redacción de forma separada. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 66 y en la Figura 53 e indican que en los dos tipos de redacción, las medias por participante disminuyen a medida que mejora el nivel lingüístico de los aprendientes griegos. En las redacciones de tipo narrativo se observa una media por participante 0,28 en el primer nivel que aumenta en el segundo 0,43 pero disminuye en el tercero 0,23. En referencia a las redacciones de tipo argumentativo cada participante del primer nivel ha cometido 0,84 errores de este tipo, cada uno del segundo 0,55 y del tercero 0,07.

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	9	0,28	0,73	27	0,84	1,4
2	47	20	0,43	0,83	26	0,55	0,9
3	40	9	0,23	0,53	3	0,07	0,27

Tabla 66. Números absolutos de los errores intralinguales en el género y sus medias por participante por tipo de redacción.

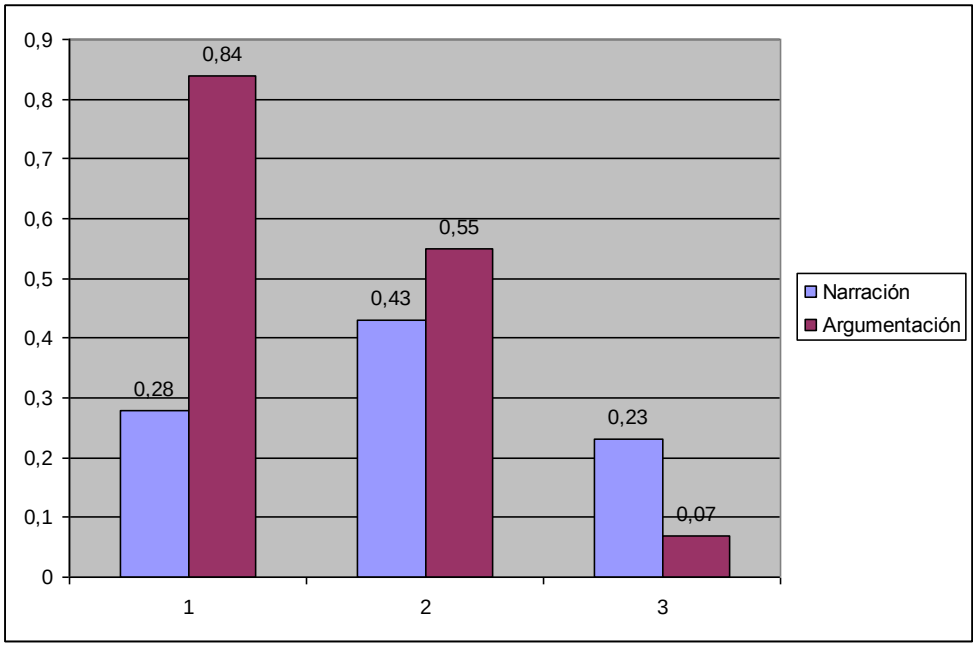

Figura 53. Evolución de los errores intralinguales en el género por nivel lingüístico por tipo de redacción.

Los índices de la desviación típica muestran que en las redacciones de tipo narrativo el nivel con la mayor heterogeneidad es el segundo, que tiene desviación típica 0,83. El siguiente nivel es el primero con 0,73 y por último sigue el tercero con 0,53. En las redacciones de tipo argumentativo, el grupo que presenta la mayor heterogeneidad es el primero (1,4), sigue el segundo (0,9) y el tercero con la menor desviación típica (0,27).

10.9.11 Evolución de los errores intralinguales en el número.

En cuanto a su distribución en los dos tipos de redacción y su evolución en los tres niveles lingüísticos por tipo de redacción, se han calculado sus medias por participante en cada tipo de redacción separadamente. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 67 y en la Figura 54 e indican que en las redacciones de tipo narrativo no aparece ningún caso en el primer y en el tercer nivel, mientras que en el segundo se presenta una media por participante de 0,02. En las redacciones de tipo argumentativo en los dos primeros niveles la media por participante es estable (0,09) y en el tercer nivel dicha media se reduce y llega a 0,03.

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	0	0	0	3	0,09	0,3
2	47	1	0,02	0,15	4	0,09	0,58
3	40	0	0	0	1	0,03	0,16

Tabla 67. Números absolutos de los errores intralinguales en el número y sus medias por participante por tipo de redacción.

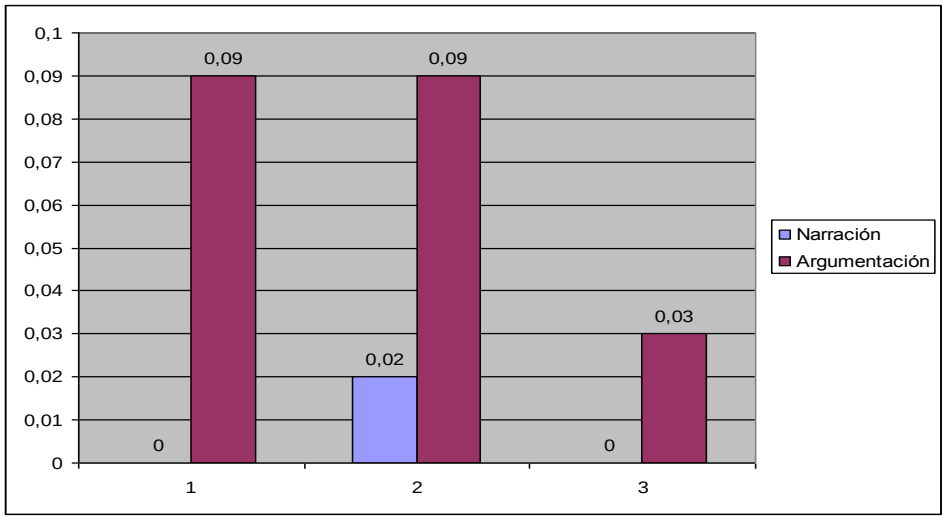

Figura 54. Evolución de los errores intralinguales en el número por nivel lingüístico por tipo de redacción.

Los índices de la desviación típica muestran que en las redacciones de tipo narrativo el grupo con la mayor heterogeneidad es el segundo (0,15), dado que en el resto de los niveles no se han cometido errores de este tipo. En las redacciones de tipo argumentativo, el grupo que presenta la mayor heterogeneidad es el segundo (0,58), sigue el primero (0,3) y el tercero con la menor heterogeneidad (0,16).

10.9.12 Evolución del uso de significante de español próximo.

En cuanto a la distribución de dicho tipo de errores en los dos tipos de redacción y su evolución por nivel, se han calculado sus medias por participante en cada tipo de redacción separadamente. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 68 y en la Figura 55 e indican que las medias por participante tienden a disminuir en las redacciones de tipo narrativo pero tienden a aumentar en las de tipo argumentativo. En concreto, en las redacciones del primer tipo cada participante del primer nivel ha cometido 0,13 errores de este tipo, 0,19 cada uno del segundo y 0, 08 cada participante del tercer nivel. En las redacciones del segundo tipo cada participante del primer nivel ha cometido 0,09 errores de este tipo, 0,23 casos cada participante del segundo nivel y del tercero 0,2 casos por participante.

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	4	0,13	0,49	3	0,09	0,3
2	47	9	0,19	0,58	11	0,23	0,48
3	40	3	0,08	0,27	8	0,2	0,46

Tabla 68. Números absolutos de los errores por uso de significantes próximos y sus medias por participante por tipo de redacción.

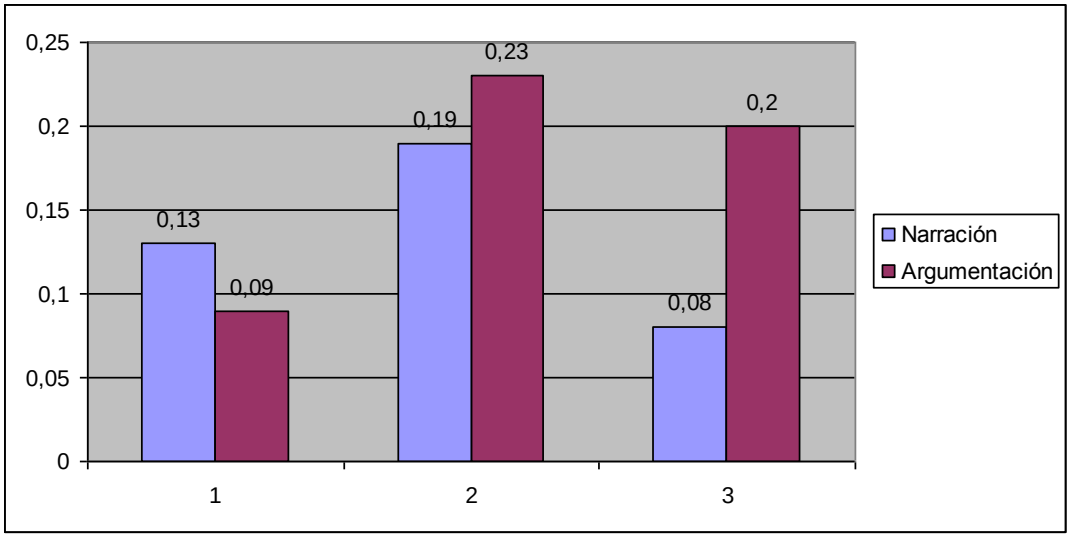

Figura 55. Evolución de errores por uso de significantes próximos por nivel lingüístico por tipo de redacción.

Los índices de la desviación típica revelan que en las redacciones de tipo narrativo el nivel que presenta la mayor heterogeneidad es el segundo (0,58), sigue el primero (0,49) y por último el tercero con la menor heterogeneidad (0,27). En las redacciones de tipo argumentativo, el grupo que presenta la mayor heterogeneidad es el segundo (0,48). Un índice elevado de desviación típica presenta el tercer nivel (0,46). Por último, el nivel con la menor desviación típica es el primero (0,3).

10.9.13Evolución de la creación de palabras inexistentes.

En cuanto a su distribución en los dos tipos de redacción y su evolución por los cursos en cuanto al tipo de redacción, se han calculado sus medias por participante en cada tipo de redacción separadamente. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 69 y en la Figura 56 e indican que en los dos tipos de redacción las medias por participante tienden a disminuir a medida que avanza el nivel lingüístico de nuestros participantes. En concreto, en las redacciones de tipo narrativo se presenta la misma media por participante (0,66) en los dos primeros niveles la cual diminuye en el tercer nivel (0,5). En cuanto a las redacciones de tipo argumentativo, cada participante del primer nivel ha cometido 0,31 errores de este tipo, del segundo 0,45 y del tercero 0,25.

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	21	0,66	0,97	10	0,31	0,53
2	47	31	0,66	1,05	21	0,45	0,72
3	40	20	0,5	1,2	10	0,25	0,59

Tabla 69. Números absolutos de los errores por creación de palabras inexistentes y sus medias por participante por tipo de redacción.

Al contrario que lo que acabamos de ver los errores en el uso de ser y estar y los errores generados por el uso de pleonasmo se encuentran en niveles más altos en las redacciones de tipo argumentativo donde presentan porcentajes mayores (10,1% y 1,2% respectivamente) y mayores medias por participante (0,29 y 0,03 respectivamente) que los porcentajes (9,3% y 0,6% respectivamente) y las medias por participante (0,26 y 0,02 respectivamente) que se observan en las redacciones de tipo narrativo.

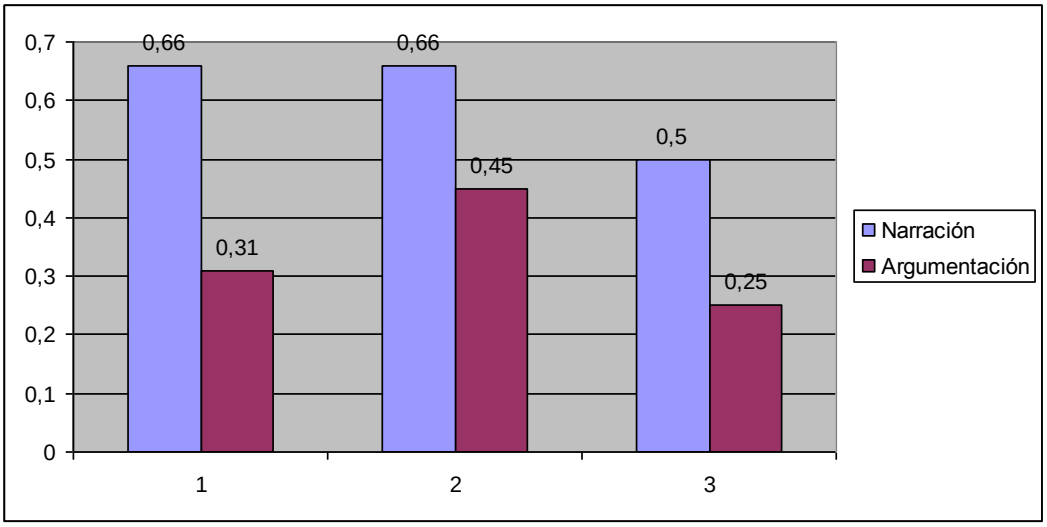

Figura 56. Evolución de los errores por creación de palabras inexistentes por nivel lingüístico por tipo de redacción.

Los índices de la desviación típica muestran que en las redacciones de tipo narrativo el nivel que presesnta la mayor heterogeneidad es el tercero (1,2). Un índice elevado de desviación típica presenta también el segundo nivel (1,05). El grupo con la menor

desviación típica es el primero (0,97). En las redacciones de tipo argumentativo, el grupo con la mayor heterogeneidad es el segundo (0,72), sigue el tercero (0,59) y el primero con la menor desviación típica (0,53).

10.9.14 Evolución de los errores intralinguales en los lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto.

En cuanto a la distribución de dicho tipo de errores en las redacciones y su evolución por los niveles por tipo de composición, se han calculado sus medias por participante en cada tipo de redacción separadamente. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 70 y en el gráfico de la Figura 57 y exponen que las medias por participante tienden a disminuir en los dos tipos de redacción. En las de tipo narrativo, cada participante del primer nivel ha cometido 0,62 errores de este tipo mientras que cada participante de los dos niveles siguientes ha cometido 0,57. En las redacciones de tipo argumentativo la evolución positiva de este tipo de errores es más ostensible dado que cada participante del primer nivel ha cometido 0,72 errores de este tipo, del segundo 0,6 errores y 0,35 errores del tercero.

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	20	0,62	1,01	23	0,72	0,92
2	47	27	0,57	0,83	28	0,6	0,85
3	40	23	0,57	0,96	14	0,35	0,77

Tabla 70. Números absolutos de los errores intralinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto y sus medias por participante por tipo de redacción.

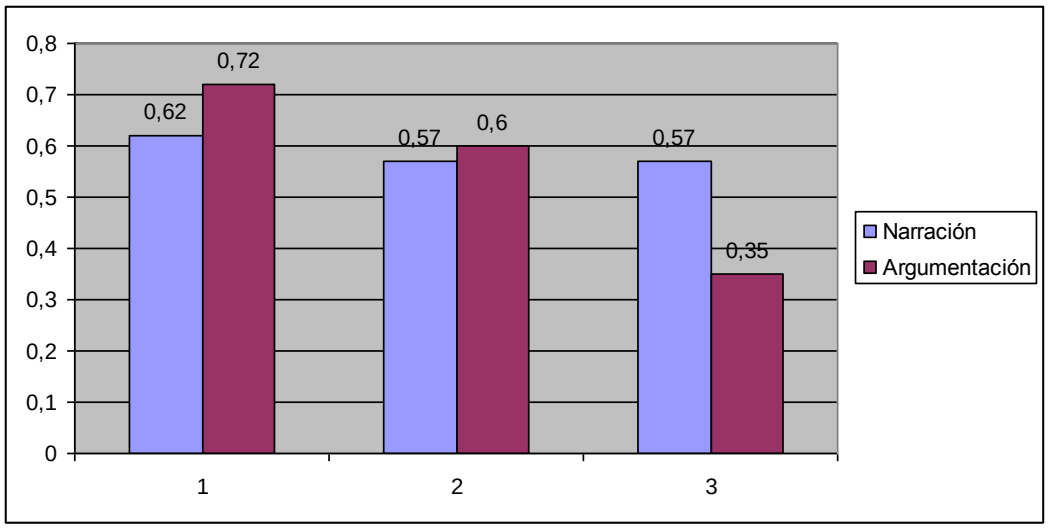

Figura 57. Evolución de los errores intralinguales en lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto por nivel lingüístico por tipo de redacción.

Los índices de la desviación típica muestran que en las redacciones de tipo narrativo el grupo con la mayor heterogeneidad es el primero (1,01), sigue el tercero (0,96) y el segundo con la menor desviación típica (0,83). En las redacciones de tipo argumentativo, el grupo que presenta la mayor heterogeneidad es el primero (0,92), sigue el segundo (0,85) y el tercero con la menor desviación típica (0,77).

10.9.15 Evolución de los errores en el uso de ser y estar.

En cuanto a su distribución en los dos tipos de redacción y su evolución en los niveles por tipo de redacción, se han calculado sus medias por participante por niveles en cada tipo de redacción separadamente. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 71 y en el gráfico de la Figura 58 e indican que en los dos tipos de redacciones las medias por participante tienden a disminuir a medida que mejora el nivel lingüístico de nuestros participantes. En las redacciones de tipo narrativo cada participante del primer nivel ha cometido 0,38 errores de este tipo, cada uno del segundo 0,32 y del tercero 0,1. En cuanto a las redacciones de tipo argumentativo, cada participante del primer nivel ha cometido 0,5 errores de este tipo, cada participante del segundo 0,28 errores de este tipo y los participantes del tercer nivel una media de 0,13 errores de este tipo.

Los índices de la desviación típica revelan que en las redacciones de tipo narrativo el nivel con la myor heterogeneidad es el primero (0,71), sigue el segundo (0,63) y el tercero con la menor desviación típica (0,38). De igual manera, en las redacciones de tipo argumentativo, el nivel con la mayor heterogeneidad es el primero (0,88), sigue el segundo (0,5) y el tercero con la menor desviación típica (0,4).

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	12	0,38	0,71	16	0,5	0,88
2	47	15	0,32	0,63	13	0,28	0,5
3	40	4	0,1	0,38	5	0,13	0,4

Tabla 71. Números absolutos de errores en el uso de ser y estar y sus medias por participante por tipo de redacción.

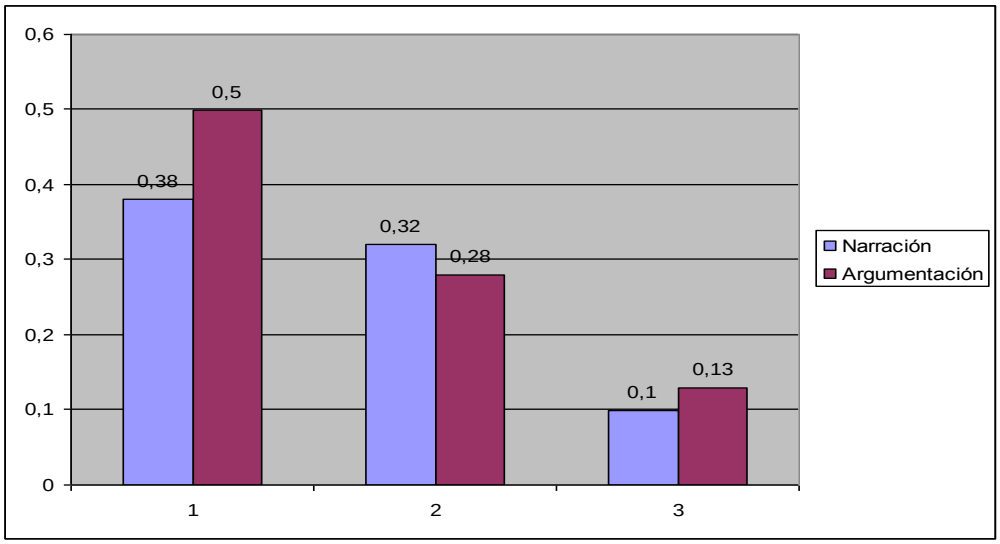

Figura 58. Evolución de los errores en el uso de ser y estar por nivel lingüístico por tipo de redacción.

10.9.16 Evolución de los errores intralinguales por uso de registro no apropiado a la situación.

En cuanto a la distribución de dichos errores en los dos tipos de redacciones y su evolución en los niveles lingüísticos por tipo de redacción, se han calculado sus medias por participante por niveles en cada tipo de redacción separadamente. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 72 y en el gráfico de la Figura 59 e indican que en las redacciones de tipo narrativo la media por participante muestra una evolución positiva, dado que los errores de este tipo desaparecen en el último nivel, mientras que cada participante ha cometido 0,06 errores de este tipo y cada uno del segundo 0,04.

En cuanto a las redacciones de tipo argumentativo, los resultados indican que las medias por participante siguen la evolución contraria, dado que en el primer nivel no aparece ningún caso de este tipo de errores, en el segundo se observa una media por participante de 0,02 y en el tercero 0,03.

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	2	0,06	0,25	0	0	0
2	47	2	0,04	0,2	1	0,02	0,15
3	40	0	0	0	1	0,03	0,16

Tabla 72. Números absolutos de errores intralinguales por uso de registro no apropiado y sus medias por participante por tipo de redacción.

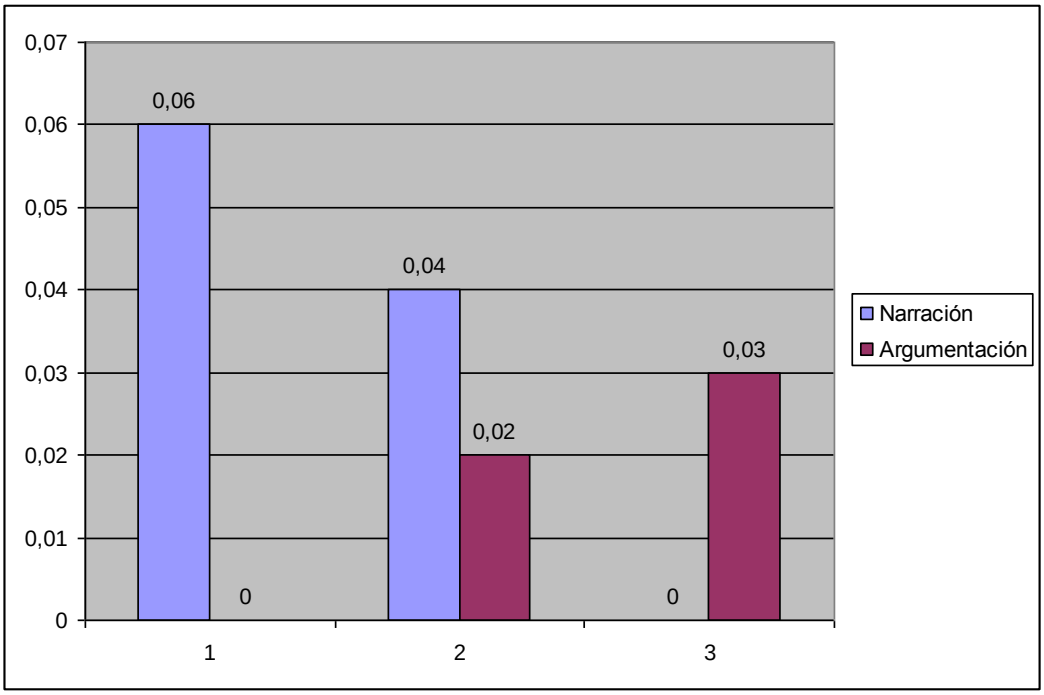

Figura 59. Evolución de los errores intralinguales por uso de registro no apropiado por nivel lingüístico por tipo de redacción.

Los índices de la desviación típica muestran que el grupo que presenta la mayor heterogeneidad es el primero (0,25), sigue el segundo (0,2) mientras que en el tercer nivel lingüístico no aparece ningún caso de este tipo de errores. En las redacciones de tipo argumentativo el nivel con la mayor heterogeneidad es el tercero (0,16), sigue el segundo con 0,15 mientras que en el primer nivel no aparecen errores de este tipo.

10.9.17Evolución de los cambios entre derivados de la misma raíz.

En cuanto a la distribución de dichos errores en ambos tipos de redacción y su evolución en los niveles lingüísticos, se han calculado las medias por participante por nivel en cada tipo de redacción de manera separada. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 73 y en el gráfico de la Figura 60 y muestran que en los dos ejemplos de composición la media por participante tiende a disminuir en el último curso, a pesar de que se observa un aumento en el segundo nivel. En concreto, en las redacciones de tipo narrativo cada participante del primer nivel ha cometido 0,34 errores, cada uno del segundo 0,47 y del tercero 0,28. En las redacciones de tipo argumentativo se observa la

misma tendencia, cada participante del primer nivel ha cometido 0,13 errores de este tipo, del segundo 0,39 y cada uno del tercero 0,1.

Los índices de la desviación típica indican que en las redacciones de tipo narrativo el nivel que presenta la mayor heterogeneidad es el segundo (1,02). Un elevado índice de desviación típica se presenta en el primer curso (0,83). Por último, el tercer nivel presenta la menor desviación típica (0,55). En las redacciones de tipo argumentativo el nivel con la mayor heterogeneidad es el segundo (0,74), sigue el primero (0,34) y el tercero con la menor desviación típica (0,3).

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	11	0,34	0,83	4	0,13	0,34
2	47	22	0,47	1,02	18	0,39	0,74
3	40	11	0,28	0,55	4	0,1	0,3

Tabla 73. Números absolutos de cambios entre derivados de la misma raíz y sus medias por participante por tipo de redacción.

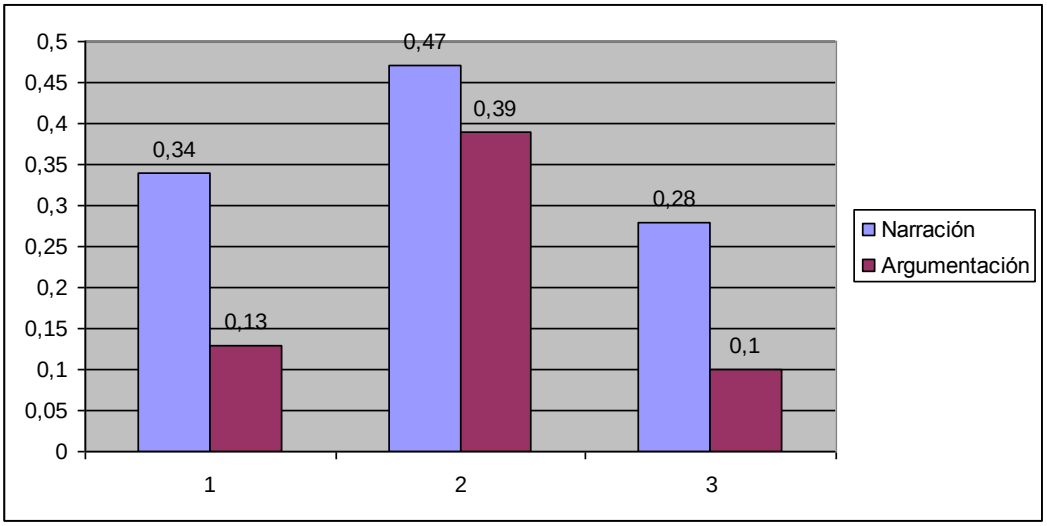

Figura 60. Evolución de los cambios entre derivados de la misma raíz por nivel lingüístico por tipo de redacción.

10.9.18 Evolución de los errores intralinguales por uso de pleonasmo.

En cuanto a la distribución de dichos errores teniendo en cuenta los dos tipos de redacción así como su evolución en nivel de proficiencia atendiendo a la tipología de redacción, se han calculado las medias por participante por nivel lingüístico en cada tipo de redacción separadamente. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 74 y en el gráfico de la Figura 61 e indican que en las redacciones de tipo narrativo aparecen errores sólo en el segundo nivel, donde cada participante ha cometido 0,04 errores de este tipo. En las redacciones de tipo argumentativo aparecen errores de este tipo en el primer y en el tercer nivel con una media por participante de 0,06 y 0,05 respectivamente.

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	0	0	0	2	0,06	0,24
2	47	2	0,04	0,2	0	0	0
3	40	0	0	0	2	0,05	0,2

Tabla 74. Números absolutos de errores por pleonasmo y sus medias por participante por tipo de redacción.

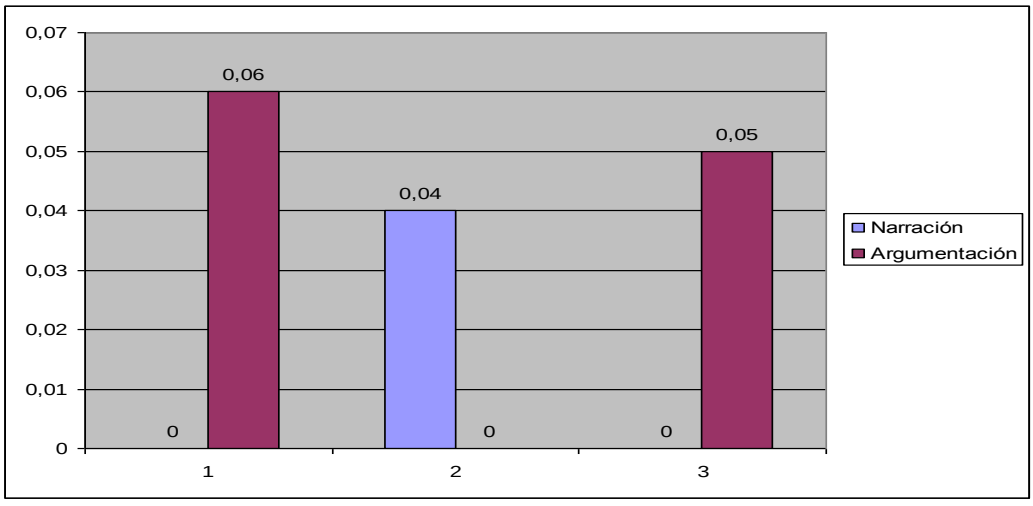

Figura 61. Evolución de los errores por pleonasmo por nivel lingüístico por tipo de redacción.

Los índices de la desviación típica muestran que en las redacciones de tipo narrativo el grupo con la mayor heterogeneidad es el segundo (0,02), dado que en el primero y el tercer nivel lingüístico no aparecen errores de este tipo. En las redacciones de tipo argumentativo el nivel que presenta el índice de desviación típica más elevado es el primero (0,24), sigue el tercero (0,2), mientras que en el segundo no aparece ningún caso de este tipo de errores.

10.9.19 Evolución de los errores intralinguales en las colocaciones.

En cuanto a la distribución de los errores en las colocaciones por los dos tipos de redacción y su evolución por nivel lingüístico en cuanto al tipo de redacción, se han calculado sus medias por participante por nivel en cada tipo de redacción separadamente. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 75 y en el gráfico de la Figura 62 e indican que la media por participante tiende a aumentar en los dos tipos de redacción. En concreto, en las redacciones de tipo narrativo cada participante del primer nivel ha cometido 0,09 errores en las colocaciones, cada uno del segundo 0,1 y del tercero 0,13. En cuanto a las redacciones de tipo argumentativo, cada participante del primer nivel ha cometido 0,09 errores de este tipo, cada uno del segundo y del tercero 0,1.

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	3	0,09	0,3	3	0,09	0,39
2	47	5	0,1	0,31	5	0,1	0,37
3	40	5	0,13	0,33	4	0,1	0,4

Tabla 75. Números absolutos de errores en las colocaciones y sus medias por participante por tipo de redacción.

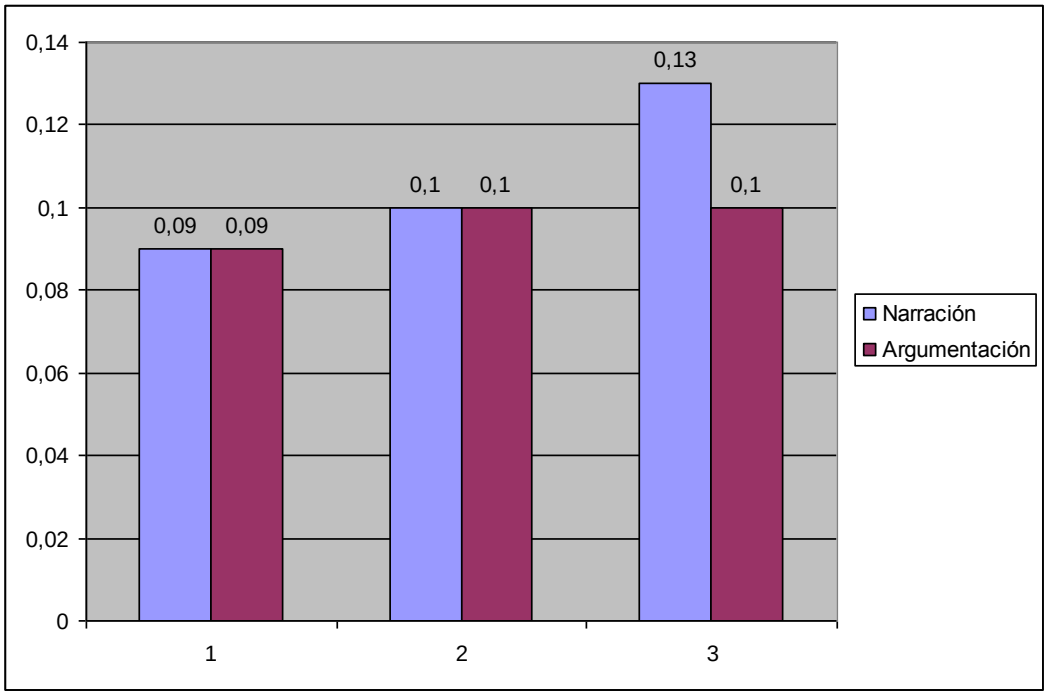

Figura 62. Evolución de los errores en las colocaciones por nivel lingüístico por tipo de redacción.

Los índices de la desviación típica revelan que en las redacciones de tipo narrativo el nivel que presenta la mayor desviación típica es el tercero (0,33), sigue el segundo (0,31) y el primer nivel con la menor desviación típica (0,3). En las redacciones de tipo argumentativo, el nivel con la mayor heterogeneidad es el tercero, dado que presenta una desviación típica de 0,4. El grupo siguiente es el primero con 0,39 y el nivel con la menor desviación típica es el segundo (0,37).

10.9.20 Evolución de los errores intralinguales por uso de perífrasis.

En cuanto a la distribución de dicho tipo de errores por los dos tipos de redacción y su evolución por nivel por tipo de redacción, se han calculado las medias por participante por nivel lingüístico en cada tipo de redacción separadamente. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 76 y en el gráfico de la Figura 63 y muestran que en las redacciones de tipo narrativo la media por participante tiende a aumentar a medida que mejora el nivel lingüístico de los aprendientes griegos. Al contrario, en las redacciones de

tipo argumentativo la media por participante se reduce levemente conforme aumenta el nivel lingüístico de nuestros participantes.

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	3	0,09	0,3	2	0,06	0,24
2	47	12	0,26	0,64	4	0,08	0,28
3	40	5	0,13	0,33	2	0,05	0,22

Tabla 76. Números absolutos de errores intralinguales por uso de perífrasis y sus medias por participante por tipo de redacción.

En concreto, en las redacciones de tipo narrativo, cada participante del primer nivel ha cometido 0,09 errores de este tipo, del segundo 0,26 y por último del tercero 0,13. En cuanto a las redacciones de tipo argumentativo, cada participante del primer nivel ha cometido 0,06 errores de este tipo, del segundo 0,08 y del tercero 0,05.

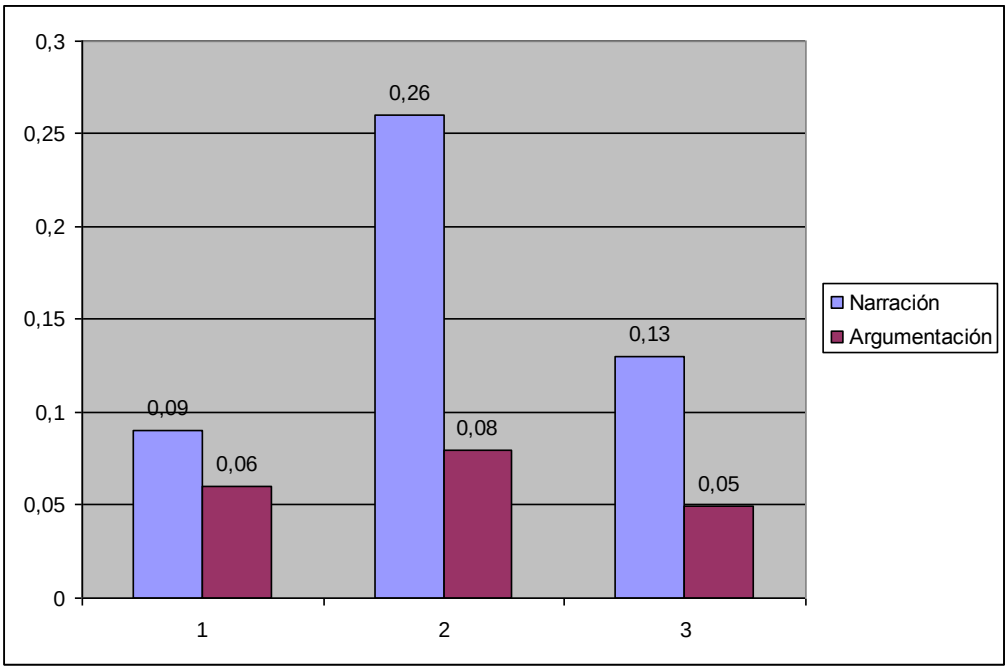

Figura 63. Evolución de los errores intralinguales por uso de perífrasis por nivel lingüístico por tipo de redacción.

Los índices de la desviación típica muestran que en las redacciones de tipo narrativo el nivel con la mayor heterogeneidad es el segundo (0,64), sigue el tercero (0,33) y el primero con la menor desviación típica (0,3). En las redacciones de tipo argumentativo el grupo con la mayor heterogeneidad es el segundo (0,28), sigue el primero (0,24) y el tercero con la menor desviación típica (0,22).

10.9.21 Evolución de los errores ambiguos en el género.

En cuanto a la distribución de dichos errores por los dos tipos de redacción y su evolución por nivel por tipo de redacción, las medias por participante por nivel lingüístico en cada tipo de redacción separadamente. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 77 y en el gráfico de la Figura 64 y muestran que en los dos tipos de redacción la media por participante, tiene una evolución positiva a medida que mejora el nivel lingüístico de nuestros participantes. En las redacciones de tipo narrativo se han cometido 0,53 errores en el primer nivel, en el segundo 0,15 y en el tercero 0,05. En cuanto a las redacciones de tipo argumentativo, cada participante del primer nivel ha cometido 0,13 errores de este tipo, cada uno del segundo 0,25 y del tercero 0,03.

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	17	0,53	0,76	4	0,13	0,49
2	47	7	0,15	0,36	12	0,25	0,53
3	40	2	0,05	0,22	1	0,03	0,16

Tabla 77. Números absolutos de errores ambiguos en el género y sus medias por participante por tipo de redacción.

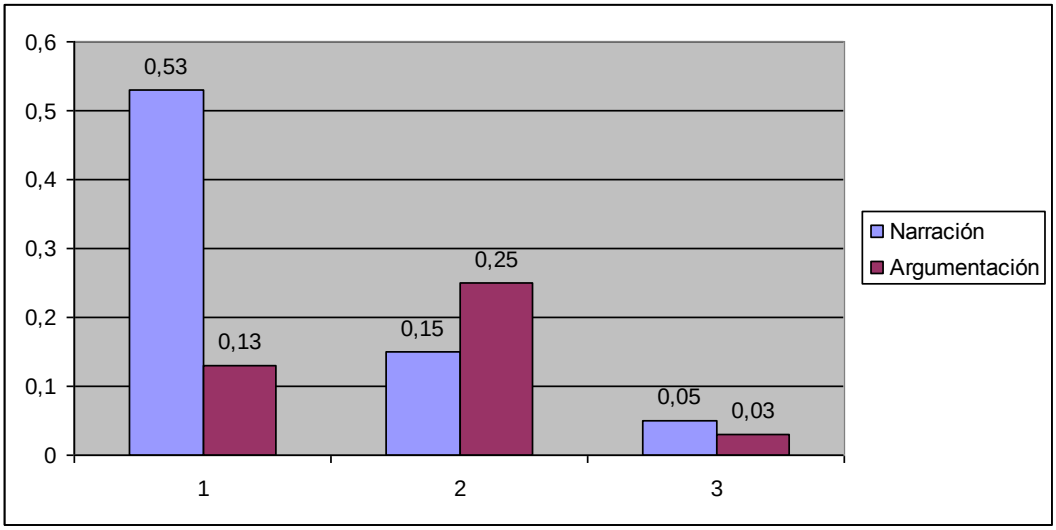

Figura 64. Evolución de los errores ambiguos en el género por nivel lingüístico por tipo de redacción.

Los índices de la desviación típica revelan que en las redacciones de tipo narrativo el nivel que presenta la mayor heterogeneidad es el primero (0,76), sigue el segundo (0,36) y el tercero con la menor desviación típica (0,22). En las redacciones de tipo argumentativo el grupo que presenta el índice más elevado de desviación típica es el segundo (0,53). El siguiente nivel es el primero con una desviación típica de 0,49 y por último, el nivel con la menor desviación típica es el tercero (0,16).

10.9.22 Evolución de los errores ambiguos en el número.

En cuanto a la distribución de dicho tipo de errores por los dos tipos de redacción y su evolución por cursos por tipo de redacción, se han calculado las medias por participante por nivel en cada tipo de redacción separadamente. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 78 y en el gráfico de la Figura 65 e indican que la media por participante en las redacciones de tipo narrativo muestra una evolución positiva a medida que mejora el nivel lingüístico de los estudiantes griegos, dado que los errores desaparecen en el segundo y en el tercer nivel, mientras que en el primer nivel cada participante ha cometido 0,03 errores de este tipo. En lo que concierne a las redacciones de tipo argumentativo, la media por participante es mayor en el último nivel (0,05) que en la del primero (0,03), mientras que en el segundo nivel no aparece ningún caso.

Los índices de la desviación típica muestran que en las redacciones de tipo narrativo el primer nivel presenta un desviación típica de 0,18, mientras que en el segundo y en el tercer nivel lingüístico no aparecen errores de este tipo. En las redacciones de tipo argumentativo el nivel que presenta la mayor heterogeneidad es el
tercero (0,22), sigue el primero con 0,18, mientras que en el segundo curso no se han cometido errores de este tipo.

Nivel lingüístico	n	Narración			Argumentación		
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.
1	32	1	0,03	0,18	1	0,03	0,18
2	47	0	0	0	0	0	0
3	40	0	0	0	2	0,05	0,22

Tabla 78. Números absolutos de errores ambiguos en el número y las medias por participante por tipo de redacción.

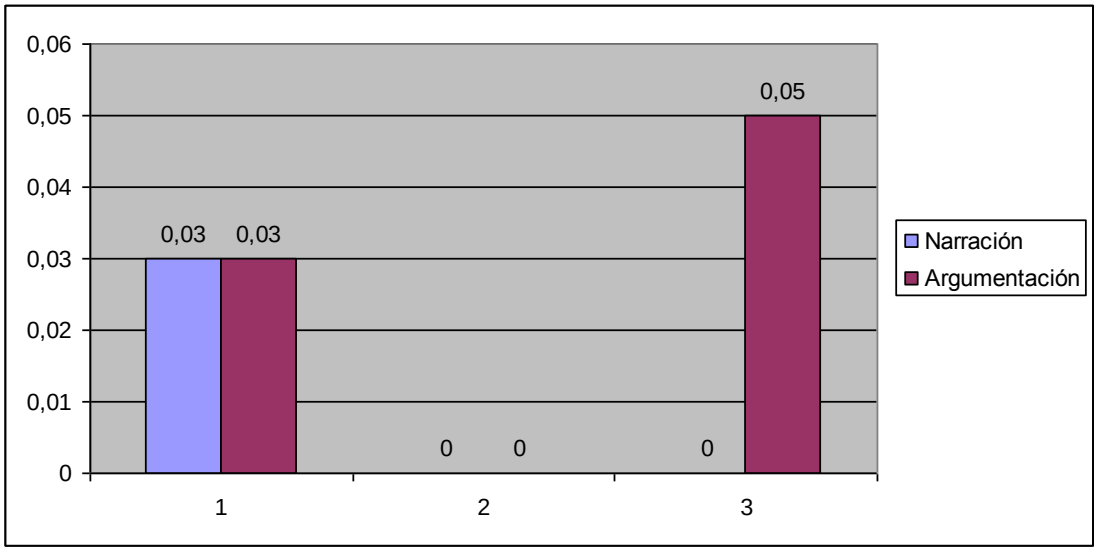

Figura 65. Evolución de los errores ambiguos en el número por nivel lingüístico por tipo de redacción.

10.10 Resumen de la evolución de las diferentes categorías de errores léxicos por tipo de composición.

En este apartado, se exponen brevemente los resultados del análisis de nuestros datos relacionados con la evolución de las diferentes categorías de errores léxicos por tipo de composición. Una visión panorámica de esta evolución se puede observar en las Figuras 66, 67 y 68, donde se representan los diferentes tipos de errores léxicos de los dos tipos de composición por nivel lingüístico. Igualmente, en las Figuras 69 y 70 se presentan los diferentes tipos de errores léxicos de los tres niveles lingüísticos por tipo de composición.

Basándonos en nuestros cálculos, podemos deducir que la categoría de los errores léxicos que destaca en los tres niveles lingüísticos y en los dos tipos de redacción es la de los intralinguales. Adicionalmente, se puede concluir que en los dos tipos de redacción y todas las categorías de errores léxicos disminuyen a medida que avanza el nivel de los aprendientes.

Sin embargo, cabe señalar que dicha tendencia descedente de las diferentes categorías delos errores léxicos se invierte en algunos casos. En concreto, en las redacciones de tipo narrativo se observa un aumento de los errores interlinguales e intralinguales en el segundo nivel lingüístico. De igual manera, en las redacciones de tipo argumentativo aumenta la presencia de los errores ambiguos en el segundo nivel lingüístico.

En cuanto a la evolución de los diferentes tipos de los errores léxicos en las redacciones de tipo narrativo, los de género interlinguales formales muestran tendencia ascedente a medida que avanza el nivel lingüístico de nuestros participantes. También aumentan su presencia los errores por uso de traducción literal, los falsos amigos, los errores en las colocaciones y los errores por el uso de perífrasis intralinguales. Además, se observa que los errores por el uso de perífrasis interlinguales, los errores en el número intralinguales y los errores por uso de pleonasmo intralinguales aparecen sólo en el segundo nivel lingüístico. El resto de categorías de errores léxicos disminuye conforme aumenta el nivel de los aprendices, como era de esperar.

En lo que concierne a la evolución de los diferentes tipos de los errores léxicos en las composiciones de tipo argumentativo, los de género y de número interlinguales formales ascienden conforme aumenta el nivel lingüístico. Igualmente, muestran una tendencia

ascedente en el uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto (interlinguales), el uso de significantes de español próximos, los errores por uso de registro no apropiado a la situación intralinguales y los errores en las colocaciones. Asimismo, se puede observar que los falsos amigos se localizan sólo en el segundo nivel lingüístico. El resto de las categorías de errores léxicos disminuye a medida que se desarrollan los conocimientos lingüísticos en LE, como era de esperar.

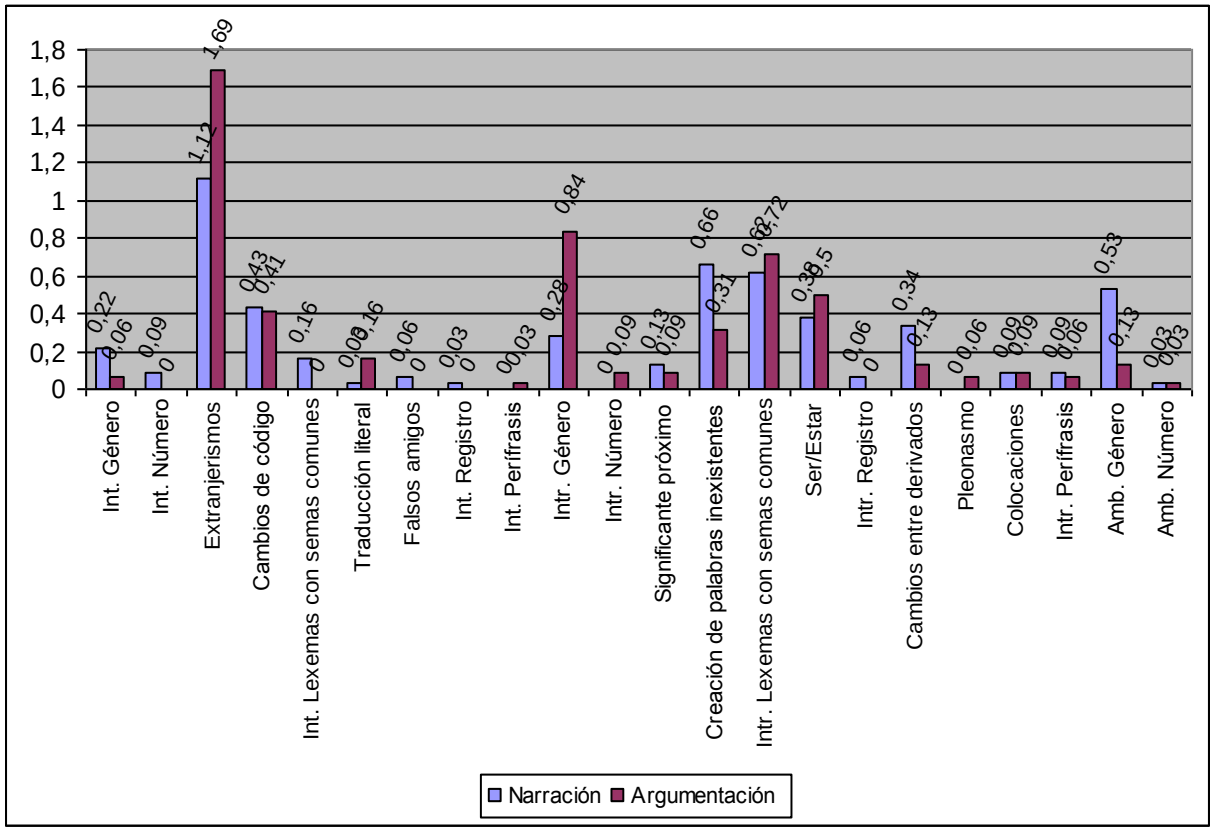

Figura 66. Las medias de los diferentes tipos de errores lexicos por tipo de composición en el primer nivel lingüístico

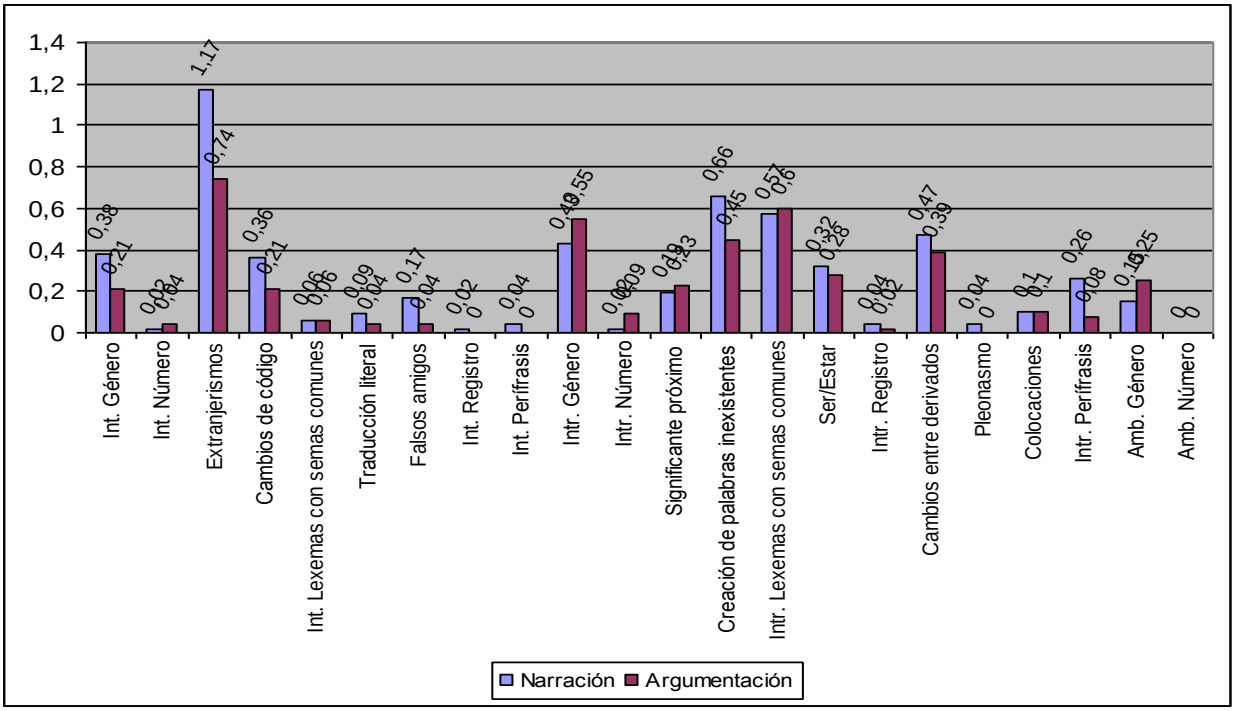

Figura 67. Las medias de los diferentes tipos de los errores léxicos por tipo de composición en el segundo nivel lingüístico.

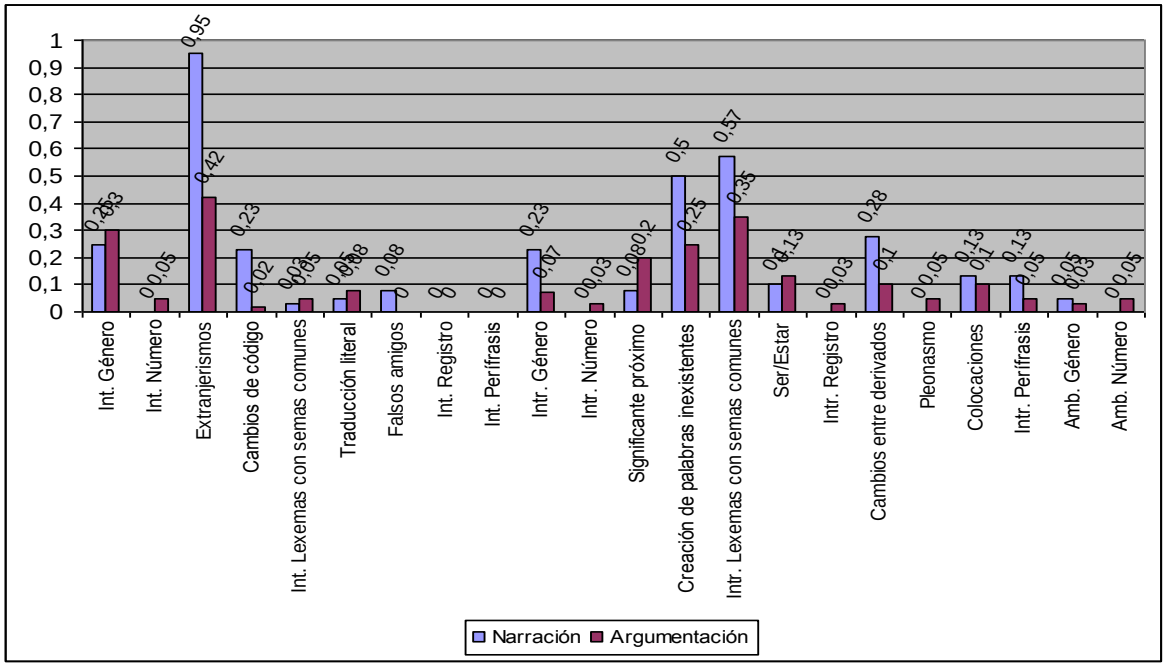

Figura 68. Medias de los diferentes tipos de errores léxicos por tipo de composición en el tercer nivel lingüístico.

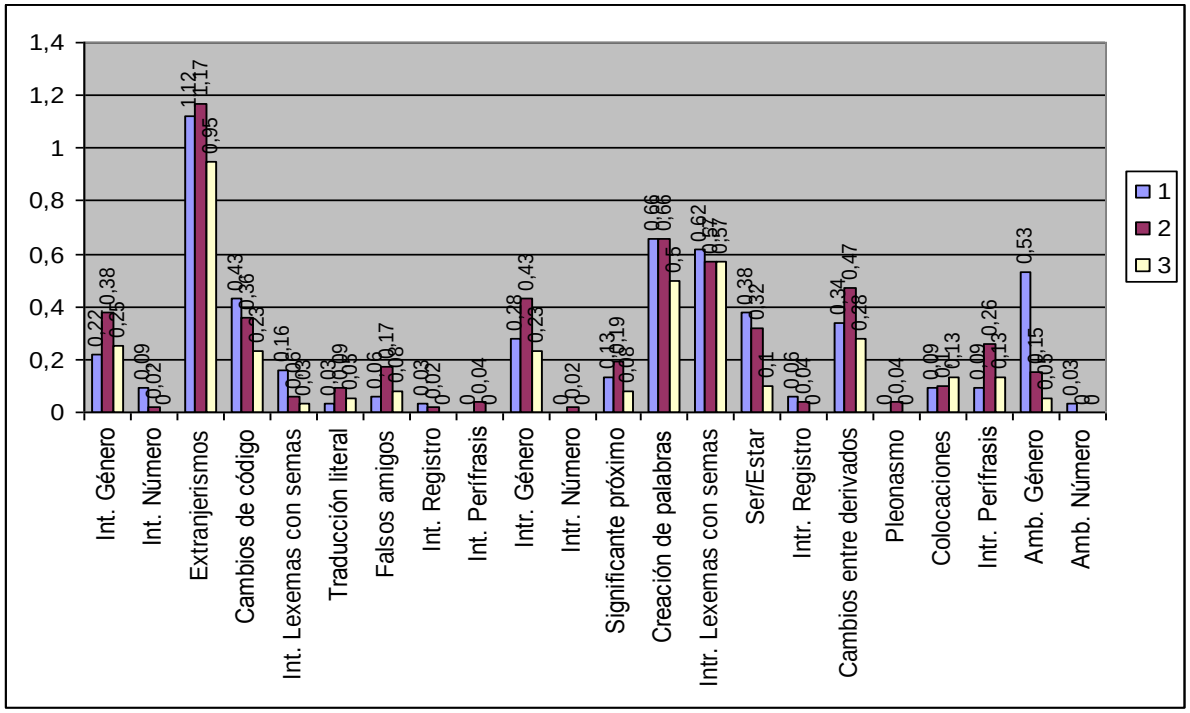

Figura 69. Las medias de todos los tipos de los errores léxicos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo narrativo.

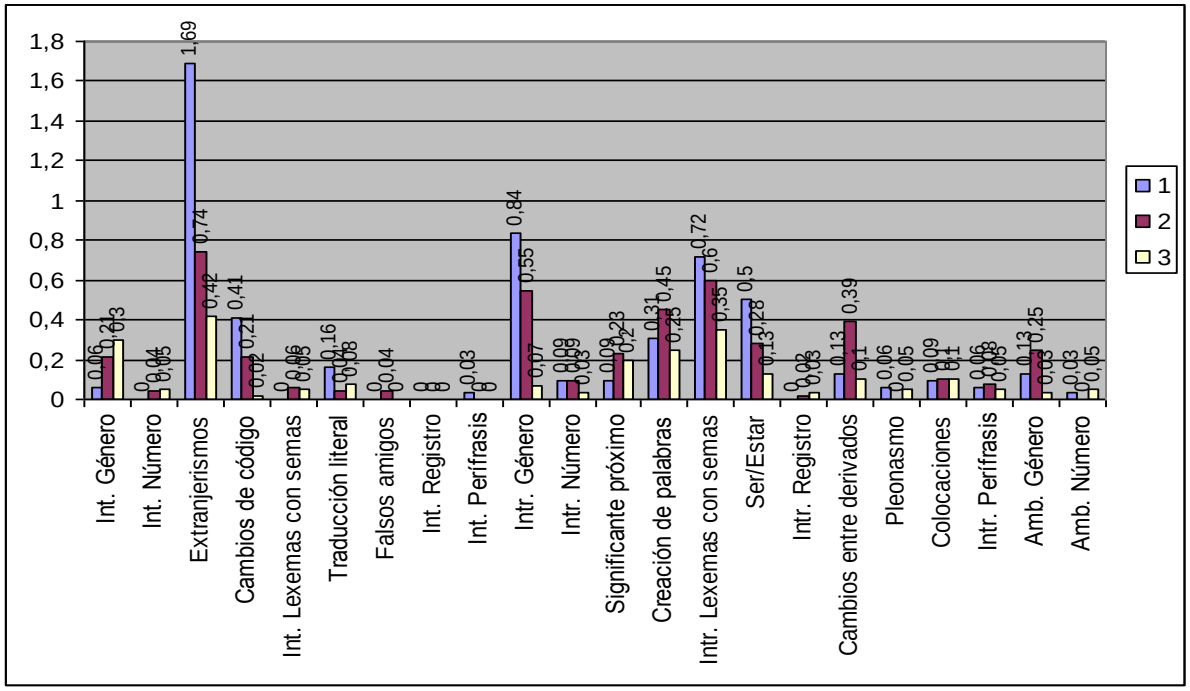

Figura 70. Las medias de todos los tipos de los errores léxicos por nivel lingüístico en las redacciones de tipo argumentativo.

Capítulo 11. Análisis cualitativo de los datos.

Tras la exposición y la representación gráfica de los resultados encontrados en el análisis estadístico de nuestros datos, el presente apartado se centra en el análisis cualitativo. En este estudio, resulta imprescindible complementar el análisis cuantitativo con el análisis cualitativo para así obtener una perspectiva completa en cuanto a las producciones erróneas de los estudiantes griegos.

Además, el análisis cualitativo es, en tal caso, sumamente importante porque el presente trabajo, también tiene por objetivo detectar las causas de las producciones erróneas y las inferencias que las han generado. En este sentido, este análisis cualitativo supone un intento por explicar el origen de estos errores e inferir las estrategias de comunicación que los produjeron.

11.1 Errores léxicos interlinguales.

Este apartado incluye el análisis cualitativo de los errores interlinguales formales y semánticos.

11.1.1 Errores léxicos interlinguales formales.

En este apartado los diferentes tipos de errores que se incluyen son los errores de género, de número, los extranjerismos y los cambios de código. Tras la observación de los diferentes tipos de errores interlinguales formales hemos pretendido clasificarlos con el objetivo de poder analizarlos con mayor precisión. En cada tipo de errores se ofrecen ejemplos concretos de nuestro corpus de datos. Nuestro objetivo es detectar las causas que han generado dichas producciones erróneas, e inferir la estrategia de comunicación y el mecanismo que han utilizado los aprendientes en cada caso.

Los 59 errores de género podrían subclasificarse en dos tipos:

a) 33 errores en nombres cuyo género en las dos lenguas en cuestión es diferente.

En este caso, el error de género de un determinado nombre coincide con el que éste tiene en la LM, el griego. Estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

1. ... <u>una buena período</u> de mi vida...
2. ... <u>la momento</u> más importante...

En estos casos, el sustantivo en cuestión es masculino en el sistema lingüístico español (*el período, el momento*),[65] pero es femenino en el sistema lingüístico griego (*η περίοδος, η στιγμή*).[66] De tal manera, el estudiante, por interferencia del griego y por desconocer el género correcto del nombre, ha usado el género femenino aunque, en los dos ejemplos, el nombre termina en –o, siendo este último el paradigma más frecuente para el masculino en español.

b) 26 errores en nombres de género neutro en griego (LM). La lengua griega tiene tres géneros: el masculino, el femenino y el neutro (ο, η, το) (Kleris y Babiniotis 2004). Sin embargo, la lengua española distingue dos géneros, el masculino y el femenino (el, la) (Gómez Torrego 1998). En estos casos de falta de coincidencia se generan errores, porque durante la búsqueda de un lema en LE, se activa su equivalente en la LM y también sus características gramaticales (incluso el artículo), así, si no coincide el artículo del lema en la LM con el artículo en la LE, aparecen producciones erróneas como las siguientes. Estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

3. ... en un obra de teatro...

4. ... una familia que está cerrada en un casa...

5. ... el accidente que se pasa en el pareja...

En todos estos casos, en los nombres neutros en griego *το έργο, το σπίτι, το ζευγάρι*, que son femeninos en español *la obra, la casa, la pareja,* los alumnos griegos han usado el género masculino, que es la forma menos marcada y la forma más próxima al neutro del griego. Parece que no les ha servido de gran ayuda el hecho de que dichos nombres terminen en – a, paradigma más frecuente para el femenino en español.

En la categoría de errores en el número del sustantivo se han detectado 8 errores en sustantivos que sólo tienen singular en español. Estos son los llamados *singularia tantum*, es decir, sustantivos normalizados en singular, frente a lo que ocurre en griego y en otras lenguas (Gómez Torrego 1998). A continuación, se presentan algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

6) .... ropas elegantes....

7) ... dan informationes a sus niños...

[65] Con respecto a los géneros de los nombres españoles, se ha consultado el diccionario monolingüe de español de Maldonado González, C., 1999. *Diccionario de uso del español actual. Clave*. Madrid: Ediciones SM.

[66] En cuanto a los géneros de los nombres griegos, se ha consultado el diccionario monolingüe de griego de Babiniotis, J., 1998. *Lexicó tis Neas Ellinikís glossas.* Atenas: Centro de Lexicología.

En estos casos, por interferencia del griego, los aprendices griegos han generalizado el plural de la norma de su LM, usando así los nombres en plural. Los nombres en cuestión en griego, tienen tanto singular como plural (το ρούχο – τα ρούχα, η πληροφορία – οι πληροφορίες) (Babiniotis 1998).

En español, el sustantivo *ropa* no se encuentra en plural, porque remite a un conjunto de prendas de tela (Clave (1999),. Sin embargo, se puede utilizar coloquialmente en plural, como también afirma el diccionario de María Moliner. Según dicho diccionario, cuando se refiere a los vestidos se puede utilizar en singular o en plural.

En referencia al nombre *información*, según Clave (1999), según el diccionario de Maria Moliner y según la 22ª edición del diccionario de la Real Academia se refiere a la acción de dar noticias sobre cualquier cosa y también es colectivo y se utiliza en singular para el conjunto de noticias o informes.

Igualmente, se ha observado confusión en el uso del pronombre indefinido *todo* cuyo valor generalizador, según Gómez Torrego (1997) es imposible en plural. Sin embargo, los aprendientes griegos por interferencia del sistema lingüístico griego en el que el pronombre concreto presenta singular y plural *όλος, όλη – όλοι, όλες* han cometido errores en el número de dicha palabra. Este es uno de los ejemplos encontrados en nuestro corpus:

8) ... <u>todos esos son buenos</u> ... (por *todo eso es bueno*)

Los 235 errores por uso de extranjerismos pueden subclasificarse en tres tipos:

a) Los extranjerismos derivados del griego, donde los aprendientes griegos han aplicado las reglas morfológicas y fonológicas españolas a palabras griegas. Estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

9) ...<u>el senario</u> generalente se resulta con una familia... (por *el guión*)

10) ...<u>proxenitismo</u> en Uruguay.... (por *consulado*)

En estos casos, los alumnos griegos transcriben determinadas palabras tal y como si escribieran palabras griegas usando el alfabeto latino. En efecto, dichas palabras en griego son *σενάριο*, προξενείο (Babiniotis (1998).

Sin embargo, cabe señalar que los extranjerismos derivados del griego son solamente 12, algo que indica que los aprendientes griegos en los casos de desconocimiento, se han basado más en las otras L3 que conocían en vez de en su LM. Este fenómeno puede explicarse si tenemos en cuenta que para los estudiantes griegos hay más afinidades lingüísticas entre el español y el inglés, el francés o el italiano que entre el español y el griego.

b) Los extranjerismos derivados de otras L3, donde los aprendices griegos han aplicado las reglas morfológicas y fonológicas españolas a palabras de otras L3. Es importante señalar que en este tipo de errores hemos utilizado la información recogida de los cuestionarios para averiguar de qué L3 proviene cada extranjerismo. Por ejemplo, la producción del extranjerismo avantajes (por *ventajas*) podría deberse tanto al inglés (*advantages*) como al francés (*avantages*). Con la ayuda de la información de los cuestionarios se ha aclarado nuestra duda, dado que el participante que ha producido dicho extranjerismo tiene un alto nivel en inglés como LE.

Estos son algunos otros ejemplos de extranjerismos del inglés encontrados en nuestro corpus:

12) ...mantiene una farma de toros... (por *una granja, farm* en inglés)

13) Unfortunadamente, cuando las chicas... (por *por desgracia, unfortunately* en inglés)

14) ...el facto que hemos abandonado... (por *el hecho, fact* en inglés)

15) ... por exemplo ... (por *por ejemplo*) (de *example*) (inglés o francés)

16) ... cada typo de ciudadano... (por *type*) (tipo en español)

En los tres primeros casos, se han españolizado palabras inglesas añadiendo afijos que se usan para la creación de palabras españolas. En el primer caso, la palabra *farma* proviene de la palabra inglesa *farm*, que se ha españolizado al añadir el sujifo –a, que se usa para la creación de sustantivos femeninos. En el segundo caso, la palabra *unfortunadamente* proviene de la palabra inglesa *unfortunately*, que se ha españolizado al añadir el afijo –mente, que se usa para la creación de los adverbios en español. En el último caso, la palabra *facto* proviene originariamente del latín del verbo *facio* que significa *hacer*, pero esta lengua no puede haber influido la producción del aprendiente griego ya que no la conoce. De esta manera, la producción errónea del estudiante griego proviene de la palabra inglesa *fact*, que se ha españolizado al añadir el afijo –o, que se usa para la creación de sustantivos masculinos.

En los dos últimos casos, los estudiantes griegos han españolizado las palabras inglesas *example* y *type* añadiendo el afijo – o, el cual se usa para la creación de nombres masculinos, sin embargo las palabras inglesas no se han adaptado totalmente. De esta manera, se han generado palabras inexistentes en español por interferencia de las palabras inglesas originarias.

De igual forma, se han localizado extranjerismos del francés, algunos ejemplos de estos son:

17) ... postos de trabajo (por *puestos*)

18) ...ofrore más oportunidades (por *ofrece*)

19) ... personas amicales (por *amigables*)

20) ... la qualidad de los servicios... (por *la calidad*)

21) ... no tienen uno teléphono ... (por *teléfono*)

En los tres primeros casos, los estudiantes griegos han españolizado palabras francesas de la misma manera descrita para el inglés. En el primer caso, la palabra *postos* proviene de la palabra francesa *le poste* que se ha españolizado añadiendo el afijo – o, que se usa para la creación de sustantivos. En el segundo caso, la palabra *ofrore* proviene del verbo francés *offrir* que se ha españolizado y se ha convertido en un verbo de la segunda conjugación que termina en – er. Y en el tercer caso la palabra *amicales* proviene de la palabra francesa *amical* que se ha españolizado añadiendo el afijo – es, que se usa para formar el plural de los nombres que terminan en consonante.

En los dos últimos casos, los alumnos griegos han españolizado las palabras francesas *qualité* y *téléphone* añadiendo el afijo – dad y el afijo – o respectivamente, que se usan para crear sustantivos españoles. Sin embargo, no han adaptado totalmente las palabras francesas y de esta manera, se han producido palabras inexistentes en español por interferencia del francés.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de extranjerismos del italiano:

22) ... la gente comen prodotos... (por *productos*)

23) ... volver a trovarlo... (encontrarlo)

En el primer caso, la palabra *prodotos* proviene de la palabra italiana *il prodotto* y en el segundo ejemplo la palabra *trovar* proviene del verbo italiano *trovare*.

Y finalmente, se presenta un ejemplo de extranjerismo del alemán:

24) respectar las preferencias (por *respetar*)

De la misma manera, en este caso el alumno griego ha generado la palabra *respectar* por influencia del verbo alemán *respektieren* añadiendo el afijo –ar, que se usa para la formación de los verbos de la primera conjugación en español. Sin embargo, cabe señalar que el origen de este verbo es el verbo latino *respicio*, pero no creemos que la influencia del latín sea la causa de este error, ya que el estudiante no conoce esta lengua.

Los 64 cambios de código podrían subclasificarse en dos tipos:

a) Cambio de código en la L1. Estos son algunos ejemplos de nuestro corpus de datos:

25) ... muy συγκινητικό… (por *conmovedor*)

26) ... hay un menos περιβάλλον peligroso (por *ambiente*)

27) ... finalmente, el orfano ... (por *huérfano*)

En estos casos, los estudiantes griegos debido al desconocimiento de las palabras españolas, han recurrido a su LM para llenar las lagunas. En los dos primeros casos han escrito las palabras griegas manteniendo el alfabeto griego, mientras que en el tercer caso se ha usado una palabra griega *(ορφανό)* escrita en el alfabeto español.

b) Cambio de código en otra L3. Estos son algunos ejemplos de nuestro corpus de datos que son cambios de código en inglés:

28) ... el flashback ... (por *el retroceso*)

29) ... fast – food ... (por *comida rápida*)

30) ... el stress ... (por *el estrés*)

Es interesante señalar que en todos estos cambios de código han aparecido anglicismos usados también en griego. Lo cual ha facilitado y favorecido el cambio de código, o incluso podríamos pensar que lo ha generado.

Otros ejemplos de nuestro corpus de datos que son cambios de código en italiano:

31) ... los pericolos son más graves (por *peligros*)

32) ... ma creo que... (por *pero*)

Y otros ejemplos que son cambios de código en francés:

33) ... l' hospitale ... (por *el hospital*)

34) ... l'auto ... (por *el coche/ auto* en Sudámerica)

Es importante señalar que la mayoría de los cambios de código en L3 que se han localizado se deben al inglés. En concreto, se han localizado 27 casos, que constituyen casi la mitad del conjunto de los cambios de código localizados. Este fenómeno era de esperar si tenemos en cuenta que todos los participantes dominan el inglés.

Los resultados de nuestro análisis qualitativo han mostrado grandes porcentajes de errores por extranjerismos derivados de otras L3 distintas del español y el griego y cambios de código en otras L3. Este hecho se puede explicar, si tenemos en cuenta que los estudiantes consideran que el inglés y las otras L3 están más próximas lingüísticamente al español que el griego.

Otro elemento interesante es el hecho de que la mayoría de los errores de género, se ha cometido en los casos donde hay falta de correspondencia entre los dos sistemas lingüísticos. Asimismo, se han generado muchos errores en nombres neutros en la LM. La

fuente de todos estos errores es la ausencia del género neutro en el sistema lingüístico español.

11.1.2 Errores léxicos interlinguales semánticos.

En este apartado se analizan errores léxicos clasificados en esta categoría como el uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, traducción literal, falsos amigos, registro no apropiado a la situación, y perífrasis. Nuestro análisis cualitativo consiste en un esfuerzo de clasificar los casos de los diferentes tipos de errores léxicos interlinguales semánticos, que se han encontrado en nuestro corpus de datos. Consideramos que dicha clasificación puede contribuir a un análisis con mayor precisión, que hace posible detectar las causas que han generado dichas producciones erróneas e inferir la técnica que ha utilizado cada aprendiente griego en cada caso.

Los errores por uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto se han generado por interferencias de la LM. Los alumnos griegos por desconocimiento de las restricciones en el uso de algunas palabras en la lengua española, han seleccionado lexemas que pertenecen al mismo campo semántico que el del lexema adecuado que debería usarse en un contexto determinado en español.

Con 7 errores detectados, la categoría de los verbos parece plantear las mayores dificultades. Le sigue la de los sustantivos con 4 errores y la de los adjetivos con 3 errores.

En cuanto a los verbos, es interesante señalar que gran cantidad de errores proviene del uso erróneo del verbo *aprender*. Esto se debe al hecho de que, según Babiniotis (1998) en griego el verbo *μαθαίνω*, es decir *aprender* en español, tiene el significado de adquirir un conocimiento por medio del estudio o la experiencia, como en español y además tiene el significado de enterarse de algo. De esta manera, los aprendientes griegos han usado el verbo *aprender* donde deberían usar el verbo *enterarse*. Estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

35) ... ella aprendió que el no era así ... (por *se enteró de*)

36) ... ha ocurido algo trágico que los espectadores nunca aprenden (por *del que nunca se enteran*).

Otros ejemplos de errores en verbos encontrados en nuestro corpus son los siguientes:

37) ... hacer paseos ... (por *dar*) (influencia del griego *κάνω βόλτες*)

38) ... un viejo que le toca Eastwood ... (por *representa*) (influencia del griego *παίζω ένα ρόλο*)

En cuanto a los sustantivos, he aquí un ejemplo detectado en nuestro corpus:

39) ... despues de muchos argumentos ... (por *peleas*) (influencia del inglés *argument*)

Finalmente, en cuanto a los adjetivos, he aquí algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

40) ... un grupo de britanos ... (por *ingleses*) (influencia del griego *οι βρετανοί)*

41) ... otra día ... (por día *siguiente*) (influencia del griego *η άλλη*)

Es interesante señalar que la presencia de este tipo de errores muestra que los aprendientes griegos relacionan semánticamente el lexema no disponible con los lexemas conocidos de su LM, generándose, así, un error de este tipo. Estos errores indican, pues, que el lexicón mental bilingüe relaciona semánticamente las palabras nuevas de la LE con palabras conocidas de la LM o de otras L3.

Particularmente la categoría de errores por traducción literal puede dificultar la comunicación, dado que una persona no griega o que no domina el griego no puede entender el significado de estas frases.

Los 17 errores por traducción literal encontrados podrían subclasificarse en dos tipos:

a) traducción literal de frases enteras del griego. Esto son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

42) ... hacer vivienda nocturna ... (por *salir por la noche*)

43) ... ofreces más oportunidades de trabajo o entretenimiento pero hasta un limite ... (por ofrece *relativamente* más oportunidades ...)

b) traducción literal de palabras griegas o de otras L3. He aquí algunos ejemplos localizados en nuestro corpus:

44) ... el diente del perro ... (por *el diente canino*)

45) ... el granpadre ... (por *el abuelo*)

En estos casos, los alumnos griegos por desconocimiento de la palabra española han recurrido a la técnica de la traducción literal de palabras que conocían. En el primer caso se ha traducido en español una palabra griega *ο κυνόδοντας* que se compone de dos partes (*el perro* y *el diente*). En el segundo caso, usando la misma técnica el estudiante griego ha traducido en español la palabra inglesa *grandfather*.

Los 15 errores que se han generado por confusión entre falsos amigos podrían subclasificarse en dos tipos:

a) confusión generada por falsos amigos entre palabras españolas y palabras de la LM. Se han detectado 9 errores de este tipo. Estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

46) ... tu hija ... (por *su*)

47) ... su tiempo libre (por *tu*)

En estos casos, los aprendientes griegos se han confundido porque la segunda persona del adjetivo posesivo en griego es *σου (su)*, y la tercera es *του (tu)*. Al contrario, en el sistema lingüístico español la segunda persona del adjetivo posesivo es *tu* y la tercera *su*. De esta manera, la palabra española *su* y la griega *σου*, la palabra española *tu* y la griega *του*, a pesar de que presentan similitudes formales no tienen el mismo significado y por eso se genera confusión. Asimismo, es importante señalar que en nuestro corpus se han localizado 6 casos de este tipo de error.

Otro ejemplo detectado en nuestro corpus es el siguiente:

48) ... se trata de una hipothesis criminal ... (por *historia*)

b) confusión generada por falsos amigos entre palabras españolas y palabras de otra L3. Se han detectado 6 errores de este tipo. Este es uno de los ejemplos encontrados en nuestro corpus:

49) ... realiza que sus padres ... (por *se da cuenta de*)

En este caso, la confusión se ha generado entre la palabra inglesa *realize* que significa darse cuenta de y su falso amigo español *realizar* que significa efectuar o llevar a cabo una acción. Es interesante señalar que se han localizado 4 casos de dicho error.

Los ejemplos de errores por uso de registro no apropiado a la situación localizados en nuestro corpus son los siguientes:

50) ... no quería decir el sí ... (por *aceptar*)

51) ... una estación de TV ... (por *televisión)*

En el primer caso, el error se ha cometido por un alumno griego que se ha clasificado en el segundo nivel lingüístico y tiene conocimientos de inglés. El alumno griego ha usado una expresión griega que se usa en la lengua oral *να πω το ναι* que significa aceptar. Dicha expresión no puede usarse en una redacción, sin embargo, el estudiante por desconocer el término español adecuado para la situación ha recurrido a sus conocimientos de su LM.

En el segundo caso, el error se ha cometido por un aprendiente griego del primer nivel lingüístico que tiene conocimientos de inglés y francés. El alumno griego ha utilizado la abreviatura de la palabra televisión que se usa principalmente en la lengua oral tanto en

griego como en inglés. Dicha abreviatura no es adecuada para el estilo de una redacción, sin embargo, el alumno que tiene poco dominio de la lengua española ha recurrido a sus conocimientos de su LM y de las otras L3 que conoce para comunicar su mensaje.

Los ejemplos de los errores generados por el uso de la técnica de la perífrasis localizados en nuestro corpus son los siguientes:

51) ... tiendas de tabacos ... (por *estancos*)

52) ... son carentas ... (por *carecen*)

En cuanto al primer caso, es interesante señalar que se han localizado 2 casos de este error, los dos por el mismo alumno del segundo nivel lingüístico. El aprendiente griego por desconocer la palabra española necesaria ha usado una perífrasis que describe la palabra que debería producir. Este error se deriva de la interferencia de las otras L3 que conoce el determinado aprendiz griego (inglés y francés), dado que en inglés el término *estanco* es *tobacconist´s shop* y en francés es *bureau de tabac*.

Respecto al segundo caso, lo ha cometido un aprendiente griego del primer nivel lingüístico, que conoce inglés y francés. A causa de su bajo nivel lingüístico en español, el aprendiente griego desconoce el verbo necesario y por eso prefiere usar una perífrasis. Sin embargo, el hecho de que haya preferido emplear esta técnica se debe a la interferencia de la LM. Aunque en griego existe el verbo *στερούμαι* que significa *carecer*, sin embargo, es muy común utilizar una perífrasis para expresar dicho significado como *δεν έχω, είμαι ελλειπής*.

Los resultados de dicho análisis cualitativo muestran que durante el proceso de la adquisición del léxico español los aprendientes griegos realizan conexiones semánticas entre las palabras que conocen de su LM y de las otras L3 con las nuevas palabras españolas. De esta manera se han generado errores por uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en contexto y por uso de registro no apropiado a la situación.

Asimismo, los resultados de nuestro análisis cualitativo nos indican que los aprendientes griegos han cometido errores porque en los casos de desconocimiento han recurrido a sus conocimientos previos usando las técnicas de traducción literal y de perífrasis para expresarse.

11.2 Errores léxicos intralinguales.

En este apartado se incluye el análisis cualitativo de los errores intralinguales formales y semánticos. En cada subcategoría se analizan de una manera cualitativa los diferentes tipos de errores que la componen.

11.2.1 Errores léxicos intralinguales formales.

En este apartado exponemos los diferentes tipos de errores léxicos generados por las idiosincrasias del sistema léxico español que afectan la forma. En esta categoría, según nuestra tipología, se clasifican los errores de género, de número, uso de significantes de español próximos y creación de palabras inexistentes. En cada tipo de estos errores hemos pretendido categorizar los diferentes casos recogidos de nuestro corpus con el objetivo de entender los motivos que los han generado y los mecanismos empleados.

Los 94 errores en la ascripcion del género dervidados de la dificultad impuesta por la propia lengua meta que se han localizado en nuestro corpus se han cometido en nombres que tienen el mismo género en griego y en español. El sistema de la lengua española es bastante arbitrario en este aspecto y tiene tantas reglas como excepciones. De esta manera, los aprendientes se sienten inseguros y cometen bastantes errores en la producción del género. Los errores mencionados podrían subclasificarse en tres tipos:

a) nombres terminados en –a. Estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

52) ... problemas económicas ... (por *económicos*)

53) ... a causa de la fantasma ... (por *del*)

54) ... su programa está llena ... (por *lleno*)

En estos casos, se generaliza el paradigma más frecuente en español –a para femenino, que es la causa principal por la que se producen estos errores. Estos ejemplos muestran que los aprendices han interiorizado bien la regla de la formación del género de los nombres, pero la confusión surge cuando generalizan estas reglas con respecto a los nombres excepcionales o irregulares.

En concreto, los nombres cuyo género se produce erróneamente son de origen griego, terminan en – ema y en español, a pesar de que terminan en – a, son todos masculinos. Sin embargo, dichos nombres son neutros en griego (*το πρόβλημα, το*

φάντασμα, το πρόγραμμα). Todos se han producido en género femenino, así se deduce que la causa principal que ha generado el error es la idiosincrasia que presentan en la formación de su género en español.

b) nombres terminados en otra vocal distinta a –o y –a. He aquí algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

55) .. un tribu ... (por *una*)

56) ... los urbes ... (por *las*)

57) ... los partes ... (por *las*)

En estos casos, los aprendientes parecen enfrentarse a una dificultad al decidir el género de estos nombres. En ausencia de una regla que regule la naturaleza de estos nombres, los géneros masculino y el femenino aparecen distribuidos de forma aleatoria. En concreto, estos ejemplos muestran que los estudiantes griegos tienden a atribuir el género masculino a los nombres terminados en otra vocal distinta a – o y – a. Sin embargo, no podemos hablar de una tendencia general. Para sostener esto necesitaríamos más datos.

c) nombres terminados en consonantes. Al igual que en los nombres terminados en vocales diferentes a –a y –o, la atribución del género a estos nombres no responde a ningún criterio, dado que las excepciones son tantas como las reglas. Estos son algunos ejemplos localizados en nuestro corpus:

58) ... los grandes ciudades ... (por *las*)

59) ... en un gran capital ... (por *una*)

60) ... muchas arboles ... (por *muchos*)

Los dos primeros ejemplos muestran que los aprendientes griegos tienden a atribuir el género masculino a los nombres terminados en consonante. Sin embargo, se necesitarían más datos para poder hablar de una tendencia general. Es interesante mencionar que estos nombres son femeninos en griego *η πόλη, η πρωτεύουσα,* algo que parece no haber influido positivamente y no ha podido evitar la comision del error. En cuanto al tercer ejemplo, el aprendiente griego ha utilizado el género femenino a pesar de que esta palabra en griego tiene el género neutro *το δέντρο* y en estos casos, como hemos visto, los aprendientes griegos tienden a usar el género masculino, que es la forma menos marcada y la forma más próxima al neutro del griego.

Los 9 errores en el número del sustantivo podrían subclasificarse en dos tipos:

a) Errores en la distinción de nombres colectivos e individuales. Todos los errores de este tipo se han localizado en el nombre *gente*. Estos son los ejemplos encontrados en nuestro corpus:

61) ... la gente comen (por *come*)

62) ... mucha gente creen que la vida es aburrida y no piensan que les ayude la naturaleza a ser más felices... (por *cree, piensa, le, feliz*)

b) Errores en nombres no contables por utilizarse la forma plural. Estos son los ejemplos encontrados en nuestro corpus:

63) ... nuevos ocios ... (por *ocio*)

64) ... da comidas y información ... (por *comida*)

Los sustantivos *el ocio* y *la comida* no son contables y, según Gómez Torrego (1998), los sustantivos no contables no aparecen en plural. Sin embargo, los estudiantes utilizan erróneamente la forma plural. Se trata, en este caso, de unos sustantivos no contables también en griego, lo cual debería servirles de ayuda. Sin embargo, parece que los aprendientes confunden el sustantivo *el ocio* con el sustantivo *la afición* y el sustantivo *la comida* con el sustantivo *el alimento,* utilizándolos por tanto en plural.

En el caso de errores por confusion de palabras con significante en español próximo, en el que se han detectado 38 casos, se han utilizado palabras existentes en español formalmente parecidas a la palabra adecuada, pero pertenecientes a diferentes campos semánticos.

De la observación de este tipo de errores puede deducirse que en todos los casos, las letras iniciales de las palabras meta y de las palabras producidas erróneamente son las mismas. Sin embargo, aparecen diferentes casos de cambios de la palabra deseada:

a) cambio de una letra de la palabra

64) ... tiempo libro ... (por *libre*)

65) ... cerca de una montaña o en un lado ... (por *lago*)

b) añadir una letra a la palabra deseada

66) ... solo se importa sus hijas que cansar ... (por *casar*)

67) ... la vida acerca de la campaña ... (por *cerca*)

c) cambiar totalmente la palabra manteniendo siempre las letras iniciales

68) ... este malo de vida... (por *modo*)

69) ... el serie humano... (por el *ser*)

Cabe subrayar algunos casos de errores encontrados en nuestro corpus en palabras gramaticales; se trata de enlaces que se han producido erróneamente.

El hecho de que hayan aparecido 9 casos en este tipo de palabras quizás señale que es más difícil recordar palabras gramaticales. Sin embargo, se necesitarían más datos para poder sacar conclusiones más seguras. Estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

70) ... cuanto participa en una película ... (por *cuando*)

71) ... sobre mi opinión ... (por *según*)

La estrategia de comunicación empleada en esta categoría de errores es la asociación fonológica. Dichos errores son muestras de que el lexicón mental bilingüe de los aprendientes griegos establece conexiones fonológicas entre las palabras nuevas que éstos aprenden y las palabras españolas que ya conocen. Por ello, durante la producción de L2, se basan en estas conexiones para recordar las palabras deseadas, cometiendo así errores de este tipo. Las asociaciones fonológicas que se establecen entre las palabras de la LE les confunden al planteárseles un caso desconocido, y por eso usan palabras formalmente similares a la palabra deseada.

Los errores por creación de palabras inexistentes se han clasificado teniendo en cuenta la información recogida de los cuestionarios en relación con los conocimientos de otras L3. Es decir, en algunos casos la creación de palabras inexistentes podría también considerarse como extranjerismo de una L3, sin embargo, en estos casos y basándonos en la información lingüística recogida de los cuestionarios llegamos a la conclusión de que los aprendices han usado la competencia morfoléxica para crear dichas palabras, y que éstas no son resultado de la influencia de otras L3.

Los 113 errores de este tipo se podrían subclasificar en dos tipos:

a) Adicción a la raíz de la palabra de un afijo diferente del correcto. Cabe señalar que el uso de estos afijos se considera erróneo en relación a la norma del español y no a las posibilidades que ofrece el sistema lingüístico español. Estos son algunos de los ejemplos encontrados en nuestro corpus en los que se han creado sustantivos:

72) ... transportaciones ... (por *transportes*)

73) ... la niñeza ... (por *niñez*)

Otros ejemplos localizados en los que se han creado adjetivos:

74) ... optimistico ... (por *optimista*)

75) ... los revolucioneros venzan (por los *revolucionarios*)

76) ... el tiempo contemporal (por *contemporáneo*)

Otros ejemplos en los que se han creado verbos:

77) ... violenciar una niña ... (por *violar*)

78) ... poseda ... (por *posee*)

79) ... la amora (por *ama*)

b) Construcción de palabras por analogía. Estos son algunos ejemplos localizados en nuestro corpus en los que se han creado numerales:

80) ... ventijesimo ... (por *vigésimo*)

81) ... diecicuatro ... (por *catorce*)

Estos son algunos ejemplos recogidos en los que se han creado adjetivos:

82) ... la mayora hija ... (por *mayor*)

83) ... mejora educación (por *mejor*)

Esta técnica muestra que el proceso de la adquisición del léxico tiene un carácter fundamentalmente creativo. El papel de los alumnos no se limita a la repetición de palabras ya escuchadas. Los aprendices utilizan sus propios conocimientos de la morfología derivativa para generar significantes inexistentes en español. Podríamos caracterizar estos errores como 'inteligentes', dado que han sido inventados por los estudiantes y no son difíciles de entender para los nativos teniendo en cuenta que se basan en las posibilidades de su lengua.

Las posibles combinaciones que permiten las reglas de derivación son innumerables, sin embargo, cada lengua dispone de un conjunto concreto de palabras reales que constituyen su léxico. Este conjunto de palabras reales no coincide con el conjunto de las innumerables palabras que podrían crearse, siendo el conjunto de las palabras reales un conjunto más reducido.

Nuestro análisis cualitativo nos ha permitido observar que la creación de palabras inexistentes es una de las estrategias que emplean los aprendientes griegos en los casos de desconocimiento. Lo cual nos indica que nuestros participantes han preferido usar un proceso creativo en el que han empleado su competencia morfoléxica para crear palabras que podrían existir según las reglas del sistema lingüístico español.

Otro elemento que hemos podido observar es que el uso de la estrategia de comunicación de la asociación fonológica entre las palabras de la lengua que se aprende es la causa de las producciones lingüísticas erróneas de significantes de español próximos.

Este elemento arroja luz a la organización del lexicón mental bilingüe y al almacenamiento de los léxicos de ambas lenguas.

Observando los resultados del análisis cualitativo, se puede deducir que los aprendientes establecen conexiones fonológicas entre las palabras nuevas y las ya conocidas en la L2 al adquirir palabras en la L2. Así, conforme aumentan sus conocimientos en la lengua que aprenden, se desarrolla un sistema léxico autónomo e independiente de la LM.

11.2.2 Errores léxicos intralinguales semánticos.

En este apartado analizamos los errores léxicos intralinguales que afectan el significado, que hemos dividido en los siguientes tipos: el uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, las confusiones entre los verbos ser y estar, el uso de registro no apropiado a la situación, los cambios entre derivados de la misma raíz, el uso de pleonasmo, errores en las colocaciones y el uso de perífrasis. Nuestro análisis se centra en la clasificación de los ejemplos encontrados en nuestros datos de los diferentes tipos de estos errores, lo cual nos permite extraer conclusiones sobre su origen.

La selección del lexema adecuado entre los que pertenecen a un mismo campo semántico, es una de las principales dificultades de los estudiantes griegos. Los datos revelan que aparecen problemas en los casos donde el sistema lingüístico español presenta dos referentes para significados en el mismo campo semántico, pero que se usan en contextos diferentes. Los alumnos, por desconocimiento, poseen sólo uno de los referentes y lo usan indiscriminadamente sin tener en cuenta las restricciones sintácticas o de uso.

La categoría de los verbos parece plantear, con 62 errores, las mayores dificultades. Sigue la de los sustantivos con 46 errores y la de los adjetivos con 22 errores, mientras que 2 errores afectan referencias temporales y 3 errores afectan referencias locales.

En cuanto a los verbos, se han detectado errores en el uso del verbo *haber*. Estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

84) ... vivir en pequeñas ciudades <u>hay</u> muchas ventajas ... (por *tiene*)

85) ... <u>habían</u> un accidente (por *tuvieron*)

86) ... no <u>está</u> ruido ... (por *hay*)

Otros casos de errores localizados en verbos se deben a la confusión entre los verbos *hacerse – ponerse – quedarse – transformarse - estar*. Estos son algunos ejemplos detectados en nuestro corpus:

87) ... se ponen amigos ... (por *se hacen*)

88) ... la vida en las grandes ciudades ha quedado muy dura ... (por *ha llegado a ser*)

89) ... se divertirá en una mala copia ... (por *se va a transformar*)

90) ... manejaron estar viviendos (por *quedarse* vivos)

Otros casos de errores en cuanto a los verbos, se derivan de la confusión entre los verbos transitivos e intransitivos. Estos son algunos ejemplos de los errores recogidos:

91) ... mover ... (por *mudar*)

92) ... aparecen ... (por *presentan*)

93) ... mueron ... (por *mataron*)

En cuanto a los sustantivos, se han detectado errores por uso de palabras demasiado específicas donde se debería usar un término más general. Estos son algunos ejemplos detectados en nuestro corpus:

94) ... la película termina con muchas interrogaciones ... (por *preguntas*)

95) ... por haber defraudado recaudos ... (por *dinero o hacienda*)

Otros ejemplos localizados en nuestros corpus son los siguientes:

96) ... una relación amorosa fuera de la boda (por *del matrimonio*)

97) ... un montón de la Grecia (por *una montaña*)

En cuanto a los adverbios, se han localizado errores que se deben a confusión entre los adjetivos *guapo – bonito – bueno- simpático*.

98) ... el pueblo es guapo ... (por *bonito*)

99) ... vida personal bonita ... (por *buena*)

100) ... la vida es simpática (por *buena*)

Otros ejemplos de errores en adjetivos encontrados en nuestro corpus son los siguientes:

101) ... el lugar más practico ... (por *adecuado*)

102) ... vida más higienica ... (por *sana*)

En cuanto a las referencias temporales y locales, estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

103) ... antes 9 años... (por *hace*)

104) ... larga de las metropolis ... (por *lejos*)

Las confusiones entre los verbos *ser* y *estar* podrían englobarse en la categoría de los lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, sin embargo, dada la problemática que genera su uso y la atención especial que les ponen todos los materiales didácticos de la lengua española como LE hemos optado por crear una categoría separada en cuanto a estos verbos.

En efecto, los porcentajes revelan las dificultades a las que se enfrentan los aprendientes griegos en la adquisición de estos verbos. Los 65 errores en el uso de los verbos *ser* y *estar* presentan el porcentaje de 6,2% sobre el total de los errores léxicos y el 16,8% sobre el número de los errores léxico-semánticos de todos los cursos en los dos tipos de redacciones. No hay otra pareja de palabras que haya generado tantos errores. Los altos porcentajes de estos errores pueden explicarse si tomamos en cuenta la frecuencia de uso de ambos verbos.

En cuanto al uso copulativo de *ser* o *estar* con adjetivo, los aprendices griegos han de enfrentarse a grandes dificultades dado que en griego sólo hay un término para todos los casos, generándose de tal manera muchos errores de este tipo. Estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

105) ... era enferma ... (por *estaba*)

106) ... las personas son estresados (por *están*)

107) ... son contentos (por *están*)

108) ... tales espectáculos están siempre impresionantes ... (por *son*)

La observación de los ejemplos nos ha llevado a la conclusión de que la dificultad no reside sólo en la elección entre los dos verbos, sino también en la falta de dominio léxico. Como los aprendientes confunden los significados de los adjetivos, no pueden aplicar las reglas enseñadas por sus profesores en relación con el uso copulativo de los verbos *ser* y *estar* con adjetivo.

Otros errores que se han detectado se relacionan con el uso predicativo de *ser* o *estar* a pesar de que en griego también existen dos términos distintos que se usan en contextos similares, uno para indicar identificación *είμαι* y otro para indicar lugar *βρίσκομαι*. Estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

109) ... el mar es cerca ... (por *está*)

110) ... es en la prisión ... (por *está*)

111) ... la contaminación no está una problema ... (por *es*)

112) ... estoy una moderna chica ... (por *soy*)

Los errores de registro podrían también definirse como errores estilísticos, dado que se observan cuando un elemento léxico con un cierto nivel de formalidad se usa en contextos que requieren un nivel de formalidad distinto. Los 6 errores de este tipo podrían subclasificarse en dos tipos:

a) cultismos, donde los aprendientes en su intento de mostrar sus conocimientos aplican la estrategia de comunicación de la elaboración excesiva. Este es el único ejemplo encontrado en nuestro corpus:

113) ... su coniuje ... (por su *mujer* o *esposa*)

En este caso, el aprendiente que ha cometido este error es del segundo nivel y tiene conocimientos de inglés e italiano. En un intento de mostrar sus conocimientos, el determinado alumno elige utilizar la palabra española *cónyuge* por desconocimiento de su nivel de formalidad.

b) uso de lengua coloquial, donde los aprendientes por desconocimiento de los términos adecuados en el contexto determinado han recurrido a frases familiares y frecuentes en español para solucionar su problema comunicativo, ignorando que el nivel de formalidad de estas expresiones no es adecuado para determinadas situaciones. Estos son los ejemplos encontrados en nuestro corpus:

114) ... en el año 1970 y pico ... (por *pocos años después de 1970*)

115) ... 1860 y pico ... (por *pocos años después de 1860*)

En estos casos se ha cometido el mismo error pero por dos alumnos diferentes. El primero es del segundo nivel lingüístico y tiene conocimientos de inglés y francés y el segundo pertenece al nivel lingüístico más bajo y tiene conocimientos de inglés. Los dos alumnos en su intento de contar la historia de la película que habían visto utilizan esta expresión para localizarla temporalmente. Es interesante señalar que, especialmente en el segundo caso, el estudiante se expresa de esta manera para mostrar su inseguridad en cuanto a la época durante la cual sucedió la historia de la película.

116) ... una combinación bomba ... (por *perfecta*)

En este caso, el estudiante que ha utilizado esta expresión coloquial está en el primer nivel y tiene conocimientos de inglés. Asimismo, tiene algún conocimiento de alemán y francés. Es interesante señalar que utiliza dicha expresión para mostrar su preferencia. Además, es importante subrayar el hecho de que dicha expresión se haya utilizado al final de la composición. Lo cual nos podría llevar a pensar que el aprendiente estaba cansado,

quería terminar la composición y por eso ha recurrido a la manera más fácil y más familiar para expresarse.

117).. me dan un humor de perros ... (por *no me gustan*)

En este caso, el estudiante que ha usado dicha expresión coloquial está en el segundo nivel lingüístico y tiene conocimientos de inglés. En este caso, como en el anterior, el alumno ha recurrido a esta expresión para referirse a sus gustos.

118) ... tuve un accidente super malo ... (por *muy*)

En este caso, el estudiante que ha preferido usar esta expresión coloquial está en el nivel lingüístico más alto y tiene conocimientos de inglés de nivel C1. El alumno ha utilizado dicha expresión para mostrar la gravedad de su accidente.

El análisis de dichos ejemplos podría llevarnos a la conclusión que los aprendientes griegos han utilizado la lengua coloquial en los casos en los querían expresar algo personal, como sus sentimientos y sus gustos. Sin embargo, necesitaríamos más datos para poder llegar a conclusiones más seguras respecto a este tema.

Este tipo de errores no violan reglas gramaticales o sintácticas, sin embargo, dan lugar a producciones que parecen raras a los nativos. Desde un punto de vista cuantitativo, estos errores son escasos. El hecho de que nuestros participantes reciban una instrucción institucionalizada hace que la mayoría de éstos utilicen un registro estándar, por lo que no aparecen muchos errores en el uso del registro.

Los 70 errores por uso de cambios entre derivados de la misma raíz podrían subclasificarse en dos tipos:

a) errores que se deben al cambio de clase gramatical de la palabra adecuada. Estos son algunos de los ejemplos localizados en nuestro corpus:

119) ... no hay rápido, nervios ... (por *rapidez*)

120) ... la calidad de la vida es mal ... (por *mala*)

121) ... describio su vida cotidiamente ... (por *cotidiana*)

122) ... la vida mas simplifica es mejor ... (por *simple*)

b) errores que se deben al uso de un derivado de la misma raíz con la palabra adecuada de la misma clase gramatical. Estos son algunos de los ejemplos detectados en nuestro corpus de datos:

123) ... no me gusta ver los mismos personajes cada día ... (por *personas*)

124) ... ha hecho dos asesinos ... (por *asesinatos*)

125) ... la película del guión hispano ... (por *guionista*)

126) ... la perfección del sistema (por *el perfeccionamiento*)

Los alumnos griegos por desconocimiento del término adecuado, han usado palabras redundantes con la intención de dar énfasis y explicar mejor lo que querían expresar. Estos son los 6 ejemplos encontrados en nuestro corpus:

127) ... el campo es muy más mejor ... (por *mejor*)

128) ... lo más mejor ... (por *mejor*)

129) ... más suficiente (por *bastante*)

En los dos primeros casos, los estudiantes que han cometido dichos errores son del primer nivel lingüístico y tienen conocimientos de inglés, mientras que el tercer error lo comete un alumno del tercer nivel lingüístico y que tiene conocimientos de inglés. En los tres casos los aprendientes querían dar énfasis usando el grado comparativo de los adjetivos, sin embargo, por desconocimiento de la manera en que se formula el grado comparativo, han usado palabras redundantes.

130) ... sombre en el cine ... (por *en*)

Este error lo comete un aprendiente griego del segundo nivel lingüístico que tiene conocimientos de inglés y alemán. El alumno en su intento de explicar lo que quería expresar usa el determinado pleonasmo confundiendo las preposiciones.

131) ... han buscado a la luz de la verdad (por salir *a la luz*)

En este caso, el alumno que ha cometido este error es del segundo nivel lingüístico y conoce inglés. El alumno por desconocimiento de la expresión *salir a la luz* y con la intención de explicar el mensaje que quiere expresar usa dicho pleonasmo. Es interesante señalar que dicha expresión existe también en griego *βγαίνω στο φως* con el mismo significado como en español, es decir, hacerse público. Sin embargo, parece que dicha coincidencia entre las dos lenguas no le ha servido de gran ayuda a nuestro participante.

132) ... he vivido en ambas condiciones, y mi conclusión es que para vivir como jóven y soltero, (por *para un joven y soltero*) la vida ciudadana es mucho mas adecuada ...

En este caso, el estudiante que ha producido este pleonasmo es del tercer nivel lingüístico y tiene conocimientos de inglés y francés. Este error se ha cometido en una frase bastante larga, que es la última frase de la composición, en la que se repiten tres veces las palabras *vivir* y *vida*. Lo cual nos indica que el alumno está cansado, trata de terminar su redacción y por eso repite las mismas palabras que tiene fácilmente disponibles.

Los 25 errores en las colocaciones podrían subclasificarse en dos tipos:

a) Selección errónea de las preposiciones por las que están compuestas las colocaciones. Estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

133) ... a primer lugar (por *en*)

134) ... en contrario (por *al*)

135) ... en final (por *al*)

b) sustitución de algunas de las palabras por ciertos lexemas con semas comunes pero que no se usan en dichas colocaciones. Estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

136) ... en inicio ... (por al *principio*)

137) ... al cabo ... (por al *final*)

En la categoría de los errores por uso de perífrasis se han clasificado errores en los que los aprendientes han sustituido el término adecuado por dos o más lexemas debido al desconocimiento del término correcto. Los 28 errores de este tipo se pueden subclasificar en las categorías siguientes:

a) sustitución de los verbos por dos lexemas

138) ... haber mucho intento ... (por *intentar*)

139) ... tuvo la decisión ... (por *decidió*)

b) sustitución del sustantivo no disponible por una frase explicativa

140) ... la lingua de Albania (por *el albanés*)

141) ... construcción con balones (por *aerostato*)

142) ... el escritor guion (por *guionista*)

c) sustitución del adjetivo no disponible por una frase

143) ... la segunda guerra del Mundo (por *mundial*)

144) ... incapable de ver ... (por *ciego*)

Todos lo ejemplos expuestos permiten observar que la utilización de esta técnica por parte de los aprendientes es muy rentable para la comunicación tanto como la creación del léxico. El empleo de esta estrategia de comunicación muestra la voluntad de los aprendientes de comunicar y tratar de afrontar el problema comunicativo que tienen por desconocer el término adecuado en un contexto dado.

Mediante el análisis cualitativo de los datos, hemos podido observar que los errores intralinguales semánticos aparecen especialmente en casos de divergencia del español con el griego o las otras L3. Es decir, los problemas surgen cuando una palabra española es polisémica o cuando existen muchos términos para un significado y cada uno se utiliza en

contextos diferentes. Ante estas situaciones, en las cuales los significados y los límites semánticos de las unidades léxicas no son claros, los aprendientes afrontan dificultades y producen errores.

11.3 Errores léxicos ambiguos.

Todas las categorías de errores comprendidas en los errores ambiguos no pueden considerarse claramente ni interlinguales ni intralinguales, dado que los factores que los han generado son múltiples. El resto de los errores ambiguos no pueden atribuirse a ninguna razón, excepto al cansancio o a la falta de concentración del estudiante.

En este apartado se incluye el análisis cualitativo de los errores ambiguos localizados en nuestro corpus, que son todos formales. En dicha subcategoría se analizan de una manera cualitativa los diferentes tipos de errores que la componen.

11.3.1 Errores léxicos ambiguos formales.

En este último apartado, exponemos los errores ambiguos formales, en los que se incluyen los errores de género y de número. Nuestro análisis cualitativo consiste en la categorización de los ejemplos localizados en nuestros datos de cada tipo de error, algo que nos permite deducir los factores causantes de las producciones léxicas erróneas.

A esta categoría pertenecen errores en el género, generados tanto por interferencia del griego como por las idiosincrasias del sistema lingüístico español y que no se pueden atribuir claramente a ninguna de las dos categorías anteriores (interlinguales – intralinguales). Además, esta categoría abarca errores en el género que no pueden explicarse ni por interferencia del griego u otra L3, ni por las idiosincrasias del sistema lingüístico español. De esta manera, los 33 errores de esta categoría pueden subclasificarse en dos tipos:

a) errores en nombres que presentan idiosincrasias en la formación de su género y además su género en griego no coincide con el género que tienen en español. Estos errores pueden deberse a las dos causas pero no podemos saber cuál de las dos prevalece, de esta manera los hemos clasificado en los errores ambiguos. Estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

145) ... otra día ... (por *otro*)

146) ... gente aislado ... (por *aislada*)

147) ... la corazón ... (por *el*)

b) errores en nombres cuyo género coincide en las dos lenguas en cuestión y además son regulares y siguen las reglas y los paradigmas más frecuentes –o para el masculino y –a para el femenino. Estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus:

148) ... un familia ... (por *una*)

149) ... la tiempo ... (por *el*)

150) ... este película (por *esta*)

Todos estos errores son inexplicables y no se pueden atribuir a ninguna razón obvia. El hecho de que se hayan cometido bastantes errores de este tipo nos ha llevado a concluir que sólo se pueden atribuir al cansancio o a la falta de concentración.

En cuanto a los errores en la producción del número de los sustantivos, se han recogido 4 errores. Estos errores son escasos y no pueden explicarse ni por interferencia de la LM, ni por otro motivo inherente al sistema lingüístico español. Aquí se muestran dos de los ejemplos encontrados en nuestro corpus:

151) ... por toda la noches ... (por *noche*)

152) ... los árboles y la flores no ofrecen mucho trabajo ... (por *las*)

153) ... sus padres son muy amable (por *amables*)

154) ... niños que estén alegre, extrovertidos y tranquilos ... (por *alegres*)

En estos casos sin ninguna razón obvia los estudiantes griegos utilizan el plural. En los dos primeros casos los estudiantes que han cometido dichos errores son del tercer nivel lingüístico, mientras que los dos errores siguientes se han cometido por estudiantes del primer nivel lingüístico. Este tipo de errores sólo pueden atribuirse al cansancio o a la falta de concentración.

11.4 Resumen de los resultados del análisis cualitativo de los errores léxicos.

Los resultados del análisis cualitativo facilitan la comprensión de los resultados del presente análisis cuantitativo arrojando luz sobre las posibles causas de los errores léxicos.

El análisis cualitativo de los errores en la producción del género ha mostrado que las mayores dificultades aparecen en sustantivos que son neutros en griego y no corresponden a ninguna categoría del sistema lingüístico español. Los aprendientes griegos afrontan

dificultades también con los sustantivos llamados *singularia tantum,* que son casos en los que no se presenta correspondencia entre los dos sistemas lingüísticos en cuestión. La mayoría de extranjerismos son de otras L3 que conocen los estudiantes griegos y no de su LM. Esto mismo se observa en los errores por cambio de código.

El análisis cualitativo ha mostrado que la categoría de lexemas con semas comunes que presenta las mayores dificultades es la de los verbos. En la mayoría de los casos se ha realizado traducción literal de frases o palabras griegas y no de otras LE que conocen los aprendices. En la mayoría de los casos la confusión por falsos amigos se ha generado entre palabras españolas y palabras de la LM, mientras que la confusión ente las palabras españolas y las palabras de otras L3 es menor. Los escasos errores por uso de registro no apropiado a la situación y por uso de perífrasis que aparecen en nuestro corpus los cometen aprendientes de los primeros niveles lingüísticos.

Los errores en la formación del género de los nombres que son excepciones derivan por la generalización de las reglas de formación del género de los nombres del sistema lingüístico español. Las dificultades también surgen en las situaciones donde hay que disntinguir entre nombres colectivos e individuales y entre nombres contables y no contables. Los estudiantes griegos utilizan la asociación fonológica para relacionar las palabras españolas que conocen con las palabras españolas que aprenden y por este motivo se confunden. Dicha confusión es mayor en las palabras gramaticales, que están vacías semánticamente. Los aprendientes griegos emplean su competencia morfoléxica e indican su papel activo en el proceso de la adquisición del léxico creando palabras no existentes en español, pero que podrían existir según las reglas del sistema lingüístico español.

También surgen problemas cuando una palabra española es polisémica o cuando existen muchos términos para un significado y cada uno se utiliza en contextos diferentes. Ante estas situaciones, en las cuales los significados y los límites semánticos de las unidades léxicas no son claros, los estudiantes encuentran dificultades y cometen errores. Los aprendientes griegos afrontan grandes dificultades en el uso copulativo de los verbos ser y estar y los errores en estos casos son frecuentes. Además, las dificultades aparecen no sólo por confusión entre los dos verbos sino también por desconocimiento del significado de los adjetivos que se utilizan. Los escasos ejemplos de errores por uso de registro no apropiado a la situación encontrados en nuestro corpus ha mostrado que son los alumnos de niveles lingüísticos bajos los que cometen este tipo de errores. Los aprendices tambien confuden tanto palabras de la misma raíz y clase gramatical como también palabras de la

misma raíz pero de diferente clase gramatical. Los escasos ejemplos de errores generados por el uso de pleonasmo muestran que dichos errores aparecen en situaciones en las que los estudiantes pretendían poner énfasis y querían explicar mejor sus ideas. Los aprendientes afrontan grandes dificultades con las preposiciones de las que se componen las colocaciones. Asimismo, se ha observado mucha confusión por el uso de lexemas con semas comunes, que no se pueden usar en colocaciones concretas. La mayoría de los errores por el uso de perífrasis se generan cuando los aprendientes utilizan esta técnica para explicar sustantivos

Los errores léxicos ambiguos formales no pueden atribuirse a ninguna razón, excepto al cansancio o a la falta de concentración del estudiante.

Capítulo 12: Discusión.

El próposito que originó este trabajo fue indagar en el proceso de adquisición del léxico español de los estudiantes griegos de español como LE. Por eso, nos hemos centrado en la producción de errores léxicos en la expresión escrita examinando dos posibles factores condicionantes: el nivel lingüístico en LE y el tema de la composición.

En referencia al primer factor, nos preguntamos por qué estadios pasan los alumnos, cómo evolucionan los errores y hasta qué punto interviene la LM en la producción de errores léxicos. Además, nuestra intención fue entender qué mecanismos psicolingüísticos se ponen en juego y cuáles son las estrategias que generan dichos errores léxicos.

En lo que concierne al segundo factor, nos preguntamos si el cambio de tema de composición se relaciona con la cantidad de errores léxicos producidos y si varían los diferentes tipos de errores léxicos en cada tipo de composición. Asimismo, nuestra intención es explorar las razones de las posibles variaciones.

De esta manera, decidimos analizar la IL de los estudiantes griegos en tres etapas diferentes y en dos temas de composición diferentes. Este estudio de la IL se ha realizado a través del análisis de los errores léxicos de la producción escrita de los estudiantes griegos de español como LE en tres etapas de evolución: B1, C1, C2 y en dos temas diferentes de composición: una narración y una argumentación.

Dicho análisis ha permitido deducir cuáles son los problemas más relevantes en cada etapa de este sistema transitorio de los estudiantes y cuáles son las mayores dificultades que tienen que afrontar en cada tipo de composición. En general, dicho análisis ha permitido alcanzar el objetivo propuesto de profundizar en el proceso de adquisición del léxico español por estudiantes griegos.

A continuación, interpretamos y explicamos los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de nuestros datos a la luz de investigaciones precedentes en el área del análisis de errores léxicos y adquisición del léxico en español LE.

12.1 Visión general de los errores léxicos.

Primero, resulta imprescindible presentar una visión general de la aparición de los errores léxicos localizados en nuestro corpus comentando, por un lado, la abundante presencia de algunos tipos de errores y por otro, la escasa presencia de otros.

Nuestros resultados muestran que los errores que tienen abundante presencia son los extranjerismos, la creación de palabras inexistentes, los errores intralinguales por uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables, y los errores en el uso de ser y estar. Mientras que los errores por uso de registro no apropiado a la situación tienen escasa presencia en el corpus analizado.

Los extranjerismos constityuen el tipo de error léxico más común en nuestro corpus. La abundancia de los extranjerismos podría deberse al hecho de que nuestros participantes estudian español en un contexto de habla no hispana. Así, su contacto con la lengua española se limita a cinco o seis horas semanales, de las que tan sólo una o dos se dedican a la producción escrita. Dicha situación no facilita la adquisición del aspecto formal de las palabras españolas y tampoco ayuda a los alumnos griegos a evitar las interferencias de la LM y las otras L3 que conocen. De esta manera, se observan grandes porcentajes de este tipo de errores que se generan por la fijación de la forma léxica de las palabras de su LM o de las otras L3 que conocen.

Adicionalmente, la observación de la evolución de este tipo de errores nos permite entender mejor su abundancia. Los resultados del análisis cuantitativo indican que los extranjerismos son muy frecuentes en todos los niveles lingüísticos, sin embargo, éstos descienden notablemente a medida que avanza el nivel de proficiencia en la LE. Comparando dicha tendencia descedente de los extranjerismos con la de los otros tipos de errores, observamos que los primeros disimuyen en mayor proporción que los otros tipos de errores.

Dicho observación, nos permite afirmar que la abundancia de los extranjerismos en nuestro corpus especialmente en los primeros niveles lingüísticos y su disminución drástica se pueden atribuir a la organización del lexicón mental bilingüe. La abundancia de dicho tipo de errores es una señal de que los estudiantes griegos en los niveles iniciales asocian de una manera formal las palabras españolas que van aprendiendo con las conocidas de su LM y de las otras lenguas que conocen. Es decir se produce una especia de mediación lingüística de la L1 para acceder a la LE.

En efecto, según Ringbom (1983b) y Haastrup (1989b), los aprendientes de LE en las primeras fases de adquisición de la LE cuando tienen que aprender una nueva palabra, establecen relaciones formales entre ésta y otras palabras conocidas de su LM o de otras L3 que conocen. A medida que se desarrolla su competencia léxica en la LE tienden a realizar asociaciones semánticas entre las nuevas palabras que aprenden con las palabras

conocidas. De esta manera, la influencia de la LM en el aspecto formal del léxico de la LE disminuye conforme aumenta su nivel de proficiencia en la LE, lo cual significa que se disminuyen los errores léxicos formales, incluidos los extranjerismos, en su producción lingüística en LE al contrario de lo que sucede con los errores léxicos semánticos.

Los participantes de nuestro estudio crean con frecuencia palabras no existentes en la LE a partir de reglas morofosintacticas y de formación de palabras. Dicha tendencia de crear palabras inexistentes en casos de desconocimiento léxico, fue observada también por Whitley (2004). No obstante, Whitley (2004) ha encontrado un elemento que no coincide con nuestros resultados. En algunos casos, sus participantes han transferido las reglas de formación de palabras de su LM.

Fernández (1996), también encontró creaciones de palabras inexistentes en la LE. Ésta sostiene que los seres humanos desde una edad temprana durante el proceso de adquisición de su LM analizan las palabras en sus componentes y extraen las reglas por las que se regula la formación de palabras. De esta manera, es común que los niños produzcan algunas creaciones erróneas que se podrían comparar a las de los aprendientes de LE.

Según Aitchison (1987), los aprendices de lenguas disponen de una competencia morfoléxica o habilidad de crear nuevas palabras, de reconocer sus elementos y de descomponerlas siguiendo las reglas de derivación de palabras. La existencia de dicho tipo de errores en nuestro córpus señala que nuestros informantes activan dicha habilidad para afrontar su desconocimiento léxico. En concreto, los resultados de nuestro análisis cualitativo nos revelan que los aprendices griegos han creado verbos a partir de sustantivos (*amora* de *amor*, *venganzar* de *venganza*, *meriten* de *mérito*), han creado sustantivos y adjetivos añadiendo diferente sufijo del adecuado (*las transportaciones* por *los transportes*, *la niñeza* por *la niñez*, *protestana* por *protestante*, *optimistico* por *optimista*) y han construido palabras por analogía (*diecicuatro* por *catorce*, *ventijesimo* por *vigésimo*).

Adicionalmente, el análisis cualitativo de nuestros datos y la observación de los ejemplos encontrados en nuestro corpus nos han revelado que nuestros informantes han utilizado su competencia morfoléxica y han aplicado de una manera impecable, podríamos decir, los conocimientos que tienen de la morfología derivativa de la LE.

En efecto, observando las creaciones de los aprendientes griegos confirmamos la aplicación estricta de las reglas de la morfología derivativa española. Por ejemplo, se ha creado la palabra *buscada (por búsqueda)*, donde vemos un intento de formar un nombre a partir del verbo *buscar* añadiendo el sufijo –ada. Si pensamos que la aplicación de la regla

de la formación de palabras es correcta y también que el sufijo utilizado existe, como vemos en la morfología española (Alvar y Pottier, 1983) no podemos hablar de incorreccion. La información de la que carece el alumno es la de la especificación de los casos en los que se usa esta regla y este sufijo.

Fernández (1996) considera que la aparición de dichas creaciones léxicas erróneas son una señal de que los aprendices han adquirido una regla determinada de formación de palabras en LE. Dichas producciones nos revelan la manera en la cual se desarrolla la competencia morfoléxica de los estudiantes de LE y las fases por las que pasan hasta llegar a la fijación de un parámetro.

En general, el uso de esta técnica revela que la adquisición del léxico es un proceso dinámico y creativo, en el que los aprendientes participan de una manera activa y creativa, dado que, como vemos por sus creaciones erróneas, su papel no se limita a la repetición de palabras escuchadas. Basándose en sus conocimientos de morfología derivativa inventan palabras, que los nativos entienden dado que se trata de palabras que morfológicamente podrían existir en español y de esta manera, comunican su mensaje.

Otra de las categorías que destaca en nuestros datos es la de errores intralinguales por uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto. La elevada frecuencia de este tipo de error se puede explicar si tenemos en cuenta la complejidad de las relaciones semánticas que se desarrollan entre las palabras de una lengua. Las palabras españolas pueden tener múltiples significados, es decir, pueden ser polisémicas o por otro lado, para un significado pueden existir muchos términos, que se utilizan en diferentes contextos. Por eso, Laufer (1990,1991) considera las relaciones semánticas entre las palabras de la LE como uno de los factores interléxicos semánticos que pueden dificultar la adquisición del léxico. Baralo (2007) las clasifica en sinonimia/antonimia, hiponimia/hiperonimia, régimen sintáctico, metonimia, análisis componencial y equivalencia de traducción.

Los resultados de nuestro análisis cualitativo confirman que la abundancia de los errores de este tipo se deben a la complejidad de las relaciones semánticas que establecen las palabras entre sí. La observación de los ejemplos encontrados en nuestro corpus nos ha ayudado a averiguar que nuestros informantes han cometido errores de este tipo por confusión entre sinónimos que se usan en diferentes contextos (*el montón* por el monte, *la boda* por *el matrimonio*, *guapo* por *bonito*, *claros* por *luminosos*), por uso de palabras del mismo campo semántico pero de diferente régimen sintáctico (*antes 9 años* por *hace*, *no*

está ruido por *hay, sino* por *pero*), por confusión entre hipónimos-hiperonimos (*la habitación* por *la casa* o *la vivienda*). *el par* por *la pareja, un hombre marido* por *casado, se resulta con una familia* por *se trata de una familia*).

Según Luqué Durán (2002), dichas restricciones en el uso de las palabras es un conocimiento implícito que los hablantes nativos poseen de una manera intuitiva. Sin embargo, los alumnos de LE no conocen toda esta información, además, éstos disponen de un vocabulario limitado, y por eso en muchos casos sus errores no se deben a la selección errónea entre dos palabras del mismo campo semántico, sino al desconocimiento de la palabra meta.

Adicionalmente, la abundancia de este tipo de errores es una señal de la manera en que se organiza el lexicón mental. Los estudiantes griegos en su lexicón mental establecen conexiones semánticas entre las palabras de la LE. Lo cual significa que cuando aprenden una nueva palabra española la relacionan semánticamente con otras palabras españolas ya conocidas y de esta manera, en su lexicón mental se crean redes semánticas de palabras de la LE. Asimismo, los errores frecuentes de este tipo son indicación del desarrollo de la competencia léxica de nuestros informantes, dado que revelan que en su lexicon mental se está construyendo un sistema léxico en la LE independiente de sus conocimientos léxicos de la LM y otras L3. Dicho sistema se desarrolla y se reestructura conforme se van adquiriendo nuevas palabras españolas que se incorporan al lexicon o sístema léxico (Ringbom, 1983b; 1987; Singleton y Little, 1991).

En cuanto a los errores en el uso de *ser* y *estar*, los resultados de nuestro análisis cualitativo nos han indicado que los estudiantes griegos se han enfrentado a grandes dificultades en el uso copulativo de *ser* y *estar* (*era enferma* por *estaba, es muy llena* por *está, no son organizados* por *están, son más contentas* por *están*). La abundancia de dicho tipo de errores se debe al hecho de que hay una falta de correspondencia entre los dos sistemas lingüísticos, el griego y el español. En concreto, dicho significado en la LM se representa por una forma, el verbo *είμαι*, mientras que en la LE, se manifiesta por dos *ser* y *estar*. Stockwell, Bowen y Martin (1965) (en Larsen – Freeman y Long (1991)) se refieren a este fenómeno como desdoblamiento y lo consideran el caso más difícil en la escala de jeraquía de dificultad que proponen. No sorprende, en este sentido, la elevada frecuencia de errores de este tipo.

Por otro lado, la escasa presencia de errores por uso de registro no apropiado a la situación se puede explicar si tenemos en cuenta que nuestros informantes están

aprendiendo español en un contexto institucionalizado. Su input está totalmente controlado por los profesores y materiales didácticos y se limita al registro estándar de la lengua. De esta manera, no pueden aparecer muchos errores en el uso de registro.

Fernández (1997) y Jodar (2006) obtuvieron resultados similares. Estos estudios analizan la IL de aprendientes de español como lengua extranjera, es decir lejos de los países en los que el español es la LM. De esta manera, en estos estudios, como también en el nuestro, la presencia de expresiones coloquiales o de cultismos es rara.

12.2 Evolución de los errores léxicos por nivel lingüístico en LE.

En primer lugar, nuestro análisis cuantitativo de los errores léxicos se ha realizado con la intención de mostrar la evolución de la competencia léxica de los participantes a medida que aumentan sus conocimientos lingüísticos en LE.

Los resultados de nuestro análisis han mostrado que la evolución de la competencia léxica de los estudiantes griegos de español es positiva, lo cual significa que los errores léxicos disminuyen al mismo tiempo que la longitud de las redacciones aumenta conforme avanza el nivel lingüístico en español. En otras palabras, se observa mayor corrección, dado que los errores léxicos disminuyen, y mayor fluidez, dado que la longitud de las redacciones aumentan conforme se mejora el nivel lingüístico de nuestros participantes.

Este resultado se puede explicar si tenemos en cuenta que el desarrollo de la competencia léxica de los estudiantes, crece al mismo ritmo que sus conocimientos lingüísticos. Asimismo, es de esperar que el aprendizaje del léxico avance a medida que se enriquecen las experiencias lingüísticas de los estudiantes (Fernández, 1997; Wolfe Quintero et al. 1998; Jodar, 2006).

En un intento de interpretar la tendencia descedente de los errores léxicos, podríamos referirnos a lo que afirma Koda (1993). Según Koda (1993), la limitada competencia lingüística de los estudiantes de LE es uno de los factores que genera dificultades en su producción escrita, dado que las demandas de procesamiento lingüístico y léxico son muy grandes. En efecto, los resultados de nuestro estudio confirman dicha afirmación. Las demandas cognitivas y léxicas de las dos tareas escritas que tenían que realizar nuestros participantes han resultado muy difíciles, especialmente para los alumnos del nivel lingüístico más bajo. Parece que con esta competencia lingüística tan limitada les resulta a los aprendices muy difícil afrontar las demandas cognitivas y léxicas de las tareas escritas.

De igual manera, según Koda (1993), dificultades especiales aparecen en los casos donde los sistemas ortográficos de las lenguas en cuestión son diferentes, como en el caso del español y el griego. En estos casos, los alumnos no sólo tienen que afrontar la difícil tarea de escribir en una LE, con un vocabulario y estructuras parcialmente desconocidas, sino que además tienen que manejar un nuevo abecedario o convenciones de escritura nuevas.

De esta manera, parece lógico que a medida que se desarrolla la competencia lingüística en la LE mejore la calidad de la producción escrita en muchos aspectos como la organización discursiva, la coherencia y también la fluidez. En nuestro caso, los resultados nos han mostrado que los aspectos que se mejoran son la corrección y la fluidez de la producción escrita de los aprendices griegos.

A las dificultades que generan los limitados recursos lingüísticos en la LE en la composición escrita en LE se refiere, también, Manchón Ruiz (2001). Según la autora, componer en LE presupone que el escritor tiene que tener en cuenta los diferentes subprocesos (planificación, formulación y revisión), prestar atención a diferentes aspectos (pragmáticos, textuales, lingüísticos) y también afrontar todos los problemas que genera su limitada competencia lingüística en la LE.

En efecto, nuestros participantes tenían que seguir todos estos subprocesos referidos por Manchón Ruiz (2001) para redactar las tareas escritas. Adicionalmente, tenían que seguir todas las reglas que impone el discurso textual de cada tema de composición (narración y argumentación) y al mismo tiempo tenían que encontar maneras para solucionar los problemas debidos a su desconocimiento del léxico español. Parece lógico esperar que, con todos estos factores en combinación, los errores léxicos en los niveles lingüísticos más bajos sean más frecuentes.

Adicionalmente, es interesante señalar que esta evolución positiva o disminución de los errores léxicos que va en paralelo con el aumento de la longitud de las redacciones que se ha observado en nuestro estudio, se encuentra también en otros estudios, como el de Fernández (1997), el de Hawkey y Barker (2004) y el de Jodar (2006).

De igual manera, Jarvis et al. (2003) se refieren al tema de la longitud de la composición y la relacionan con la calidad de la producción escrita. La idea principal es que los textos más largos presentan mayor diversidad y especificidad léxica e indican una escritura más sofisticada.

Grant y Ginther (2000), a su vez, mencionan este tema en su estudio donde examinan la posibilidad de un programa informático que revele las diferencias en el nivel lingüístico de composiciones en LE. Los resultados de su estudio muestran que a medida que avanza el nivel de proficiencia en LE las composiciones se hacen más largas, utilizan palabras más largas y un vocabulario más variado.

De esta manera, nuestros resultados y los resultados de los estudios mencionados implican que los aprendientes de LE en las diferentes fases de la adquisición de la LE producen composiciones de diferente longitud. En concreto, a medida que aumentan los conocimientos lingüísticos en LE, las composiciones se hacen más largas. De esta manera, podríamos llegar a la conclusión de que la longitud de la composición es una medida representativa del nivel de proficiencia de los estudiantes de LE.

Por eso, como afirma Agustín Llach (2005), la extensión de la composición es uno de los criterios de evaluación de la producción escrita en LE. Hawkey y Barker (2004), en un estudio donde desarrollan una escala de evaluación de la producción escrita, mencionan la longitud de la redacción como uno de los criterios que se utilizan en *Cambridge ESOL* para describir el nivel lingüístico en LE. De igual manera, según Gómez Basilio (2009), uno de los rasgos que se evalúa con el *Test of Written English* en las pruebas de la competencia escrita es la extensión de la producción escrita en LE.

Para sintetizar, nuestro estudio ha revelado que la competencia léxica de los aprendientes griegos se desarrolla a medida que avanza su nivel de proficiencia en español. Dicha afirmación se basa tanto en la tendencia descedente de los errores léxicos como también en el aumento de la longitud de las composiciones.

En este punto, cabe señalar que los resultados de nuestro análisis revelaron también una inestabilidad en esta tendencia descedente de los errores léxicos, la cual se da también en otros estudios (Alexopulu (2005b). En concreto, aunque los errores léxicos intralinguales presentan una disminución a medida que avanza el nivel lingüístico, en el segundo curso se observa un aumento en relación con el primer curso. Esta inestabilidad de nuestros resultados podría explicarse si tenemos en cuenta que los estudiantes del segundo curso tienden a arriesgarse más y tratan de expresarse de una manera más complicada que los del primer curso. Asimismo, tienden a basarse más en los conocimientos que tienen en la LE y tratan de evitar la LM. Sin embargo, como no están preparados todavía para usar una lengua compleja y tampoco pueden utilizar correctamente sus conocimientos, cometen errores. La media disminuye en el tercer curso, dado que los conocimientos lingüísticos de

los alumnos siguen aumentando, así cuando se arriesgan tienen más posibilidades de acertar en sus hipótesis.

De manera igual, dicha inestabilidad en la disminución de los errores léxicos podría deberse al fenómeno llamado por Adjemian (1976) "regresión involuntaria". En este caso, puede aparecer un error en la producción lingüística en LE que se creía superado, lo cual supone vuelta a un estadio anterior del aprendizaje. En el mismo sentido, durante la etapa del aprendizaje de una LE, según Selinker y Han (2001) puede aparecer estabilización de algunos errores. Uno de los tipos de dicha estabilización es el retroceso, donde se producen errores, que se consideran erradicados en esta etapa de aprendizaje. De esta manera, puede observarse un aumento de los errores en un nivel donde se esperaría disminución. Algo parecido sucede en nuestro estudio, donde aumentan los errores en el segundo nivel de proficiencia en relación con el primero.

Al mismo fenómeno se refieren Nieto y Vázquez (2007), según los cuales, los alumnos pueden producir errores en estructuras y elementos que se consideran dominados. Este fenómeno es frecuente en la etapa en la que los aprendientes entran en los niveles avanzados, porque, según Nieto y Vázquez (2007) se genera por el aprendizaje de nuevas estructuras y palabras. Cada vez que los alumnos aprenden algo nuevo se desestabiliza todo el sistema de la IL, de esta manera se cometen errores que se habían eliminado. Por eso, se observa un aumento de errores en esta etapa del proceso de la adquisición de LE, como sucede en nuestro estudio.

A pesar de esta tendencia descedente general de los errores léxicos de nuestro corpus, observamos que algunos tipos de errores léxicos persisten e incluso aumentan conforme aumenta el nivel de proficiencia de nuestros participantes.

Dagneaux, Denness y Granger (1998) obtuvieron resultados similares al nuestro. Compararon la producción escrita de aprendientes franceses de inglés avanzado e intermedio usando una nueva técnica de AE asisitida por un programa informático. En su investigación, las autoras analizaron tanto errores léxicos como gramaticales y observaron una disminución notable de los errores en la producción escrita a medida que avanza el nivel de proficiencia. Sin embargo, un parámetro interesante que subrayan es que la tasa de la disminución de los errores difiere según el tipo del error.

De manera igual, en nuestro estudio los errores de género interlinguales formales muestran tendencia ascedente a medida que avanza el nivel lingüístico de nuestros participantes. También aumentan su presencia los falsos amigos, el uso de significantes de

español próximos, los errores en las colocaciones, y finalmente los errores por el uso de perífrasis. Vamos a ver con más detalle cada uno de estos tipos de error y las posibles causas de su aumento.

12.2.1 Errores interlinguales en el género por nivel lingüístico en LE.

El aumento de los errores en la asignación de género derivados de la influencia de la LM y otras L3 a medida que avanza el nivel lingüístico de los alumnos podría considerarse inesperado. Una posible explicación podría ser que en los niveles más avanzados los estudiantes griegos usan palabras nuevas más difíciles y más exigentes cognitivamente y por eso los errores en el género aumentan. Nuestros resultados del análisis cualitativo y la observación de los ejemplos de errores en el género localizados en el nivel lingüístico avanzado (*la honór, las detalles, un vision*, *las aparatos electrónicas*) confirman este argumento.

Bordag (2004) afirma que la asignación del género causa dificultades a los aprendices de LE en todos los niveles lingüísticos a causa de la interferencia de la LM. Incluso alumnos avanzados de español muestran problemas en la asignación del género. El autor con el objetivo de explicar las interferencias en la producción del género en LE se basa en teorías de diferentes estudios (De Bot, 1992; Green, 1986, 1993; Poulisse y Bongaerts, 1994; Hermans et al; Groshean, 1998) que han examinado si las palabras de la LM y las de la LE se almacenan en el lexicon mental juntas o por separado y cómo se activan los dos sistemas léxicos.

Según la "hipótesis de procesamiento paralelo", formulada por Green (1986) y sus seguidores, durante la producción lingüística en LE se activan simultáneamente ambos sistemas lingüísticos. La selección de la palabra adecuada se realiza mediante un proceso de inhibición y supresión de las demás opciones reduciendo así el nivel de su activación, mientras que, por otro lado, aumenta el nivel de activación de la palabra adecuada que finalmente predomina y se produce.

De esta manera, Bordag (2004), básandose en dicha hipótesis, sostiene que cuando el hablante quiere producir un lema en LE se activa simultáneamente su equivalente de su LM y también se activan sus características gramaticales, las cuales pueden afectar la producción lingüística. De esta manera, si el género del lema en la LM no coincide con el

género en la LE, es muy probable que se produzca un error en la asignación de género a la palabra LE y que se le asigne a ésta erróneamente el género de la palabra LM.

En el caso particular de los errores de nuestro corpus observamos que la mayoría de los errores en el género se ha cometido en los casos donde no hay correspondencia entre los dos sistemas lingüísticos (*la corazon, este manera, amor eterna, la comportamiento*). Esto significa que, según la hipótesis del procesamiento paralelo de Green (1986) y la teoría de Bordag (2004), durante la producción escrita de los estudiantes griegos y la búsqueda de un lema se ha activado también el género que tiene el lema concreto en la LM. Así, en el caso de que no coincidan los géneros en las dos lenguas en cuestión, se producen errores en la selección del género por interferencia de la LM.

Asimismo, se observa una fuerte presencia de errores en nombres que en la LM son neutros (*el pareja, muchos ventajas, lo cosa, un casa*). La abundancia de dicho tipo de errores se puede explicar por la ausencia del género neutro en el sistema lingüístico español. Según una versión simplificada de la jerarquía de dificultad de Stockwell, Bowen y Martin (1965) (en Larsen - Freeman y Long (1991), p. 57), el caso en el que una forma de la LM está ausente en la LE es uno de los casos de los niveles más altos de dificultad.

Adicionalmente, los resultados de nuestro análisis cualitativo indican que en la gran mayoría de los casos, los aprendices griegos han preferido asignar el género masculino a los nombres neutros en griego (*comida barrato, un oficina, ventana abierto, un obra*). Esta tendencia puede servir de evidencia de la hipótesis de la marca diferencial de Eckman (1977) (en Larsen – Freeman y Long (1991), p. 99). Según Eckman (1977), en casos donde hay diferencias entre dos sistemas lingüísticos, si un elemento representa diferentes variantes en la LE, el alumno tiende a simplificar eligiendo la forma más básica, la menos marcada. Según Ambadiang (1999), en castellano la forma menos marcada, la más frecuente, se considera el masculino, de esta manera, los aprendientes griegos han asignado el género masculino a los nombres que son neutros en griego.

12.2.2 Falsos amigos por nivel lingüístico en LE.

La tendencia ascedente de los falsos amigos a medida que avanza el nivel lingüístico de los alumnos griegos podría considerarse inesperada. Sin embargo, una posible interpretación podría ser que a medida que aumentan los conocimientos lingüísticos en LE de nuestros participantes simultáneamente se enriquece su léxico en LE. Como van

aprendiendo nuevas palabras españolas, la confusión entre dichas palabras y las palabras que conocen de la LM y las otras L3 aumenta y por eso se cometen más errores de este tipo.

Sin embargo, una observación más cuidadosa de los resultados del análisis cualitativo no nos permite justificar el aumento del uso de los falsos amigos por el aprendizaje de nuevas palabras en LE. En concreto, se ve que en el caso de la confusión por falsos amigos entre palabras de la LM y la LE se repite el mismo error 6 veces (*tu* por *su* y *su* por *tu*) mientras que en el caso de la confusión por falsos amigos entre palabras de la LE y las otras L3 se repite el mismo error 4 veces (*realizar* por *darse cuenta de*). Dichas repeticiones no confirman nuestra hipótesis que el aumento de los falsos amigos se debe al aumento de la cantidad de palabras que conocen los informantes, sino nos hacen pensar que se trata de errores fosilizados. Adicionalmente, cabe señalar que en total se han localizado sólo 15 errores de este tipo.

La tendencia ascedente observada de los falsos amigos está en la misma línea con los resultados encontrados en el estudio de Jodar (2006). Jodar (2006) analiza los errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de estudiantes polacos de español. En los resultados de este estudio se observa que los errores por la confusión entre los falsos amigos no presentan disminución, al contrario, van aumentando conforme aumenta el nivel de proficiencia de los aprendices polacos.

Jodar (2006) atribuye dicho aumento a la mayor dificultad que presenta la adquisición del aspecto semántico en comparación con el aspecto formal, observando que la interferencia que afecta la forma de las palabras (préstamos) desaparece en el curso avanzado, mientras que la interferencia que afecta el significado (falsos amigos) aumenta conforme avanza el nivel lingüístico en LE.

De forma igual, en nuestro trabajo, se observa una tendencia descedente de la interfrencia de la LM en la forma de las palabras españolas (extranjerismos, cambios de código), mientras que la interferencia de la LM en el significado de las palabras de la LE aumentan (falsos amigos). De esta manera, en la misma línea con los resultados de Jodar (2006), podemos justificar la ascedencia de los falsos amigos a la mayor dificultad que presenta la adquisición del aspecto semántico, lo cual hace que los estudiantes usen su LM para recuperarla.

Sin embargo, dado que la aparición de los errores por falsos amigos es limitada tanto en nuestro corpus como en el corpus de Jodar (2006) (6 casos) es difícil hablar de conclusiones fiables y generalizables.

Nuestro último comentario se relaciona con la inestabilidad que presenta la evolución de los falsos amigos, que presentan un aumento impresionante en el segundo nivel lingüístico. Dicha presencia tan fuerte de los falsos amigos en el segundo nivel lingüístico se podría atribuir al mayor riesgo que asumen los estudiantes de los niveles intermedios, quienes pretenden utilizar un vocabulario más complejo sin tenerlo completamente interiorizado.

12.2.3 Significantes de español próximos por nivel lingüístico en LE.

La existencia de dicho tipo de errores es una señal de la organización del lexicón mental bilingüe y señala la asociación fonológica entre las palabras de la LE. Los alumnos griegos a medida que van adquiriendo nuevas palabras españolas establecen conexiones fonológicas con las palabras españolas que conocen. Dicho de otro modo, la similitud formal de un nuevo término de la LE con otro ya conocido parece actuar como estímulo para activar esta entrada léxica de la LE ya conocida, lo que da lugar a errores.

Según Meara (1984, 1994), las asociaciones fonológicas caracterizan la organización mental de la LE, mientras que la organización mental de la LM se basa en asociaciones semánticas. Por otro lado, Singleton y Little (1991) sostienen que las asociaciones sonoras aparecen en los niveles con poco domino lingüístico de hablantes nativos o no nativos. Es decir, la aparición de este tipo de conexiones no depende de si los hablantes son nativos o no sino del nivel de desarrollo de la lengua. Además, los autores llegan a la conclusión de que el procesamiento del léxico en la LM es similar o igual al procesamiento del léxico en la LE.

Basados en la teoría de Singleton y Little (1991), esperaríamos que los errores de significantes de errores próximos disminuyeran a medida que aumenta el nivel de proficiencia en la LE. Sin embargo, se presenta una tendencia ascedente, que puede justificarse por la ampliación del léxico en LE conforme se desarrolla el nivel lingüístico en la LE. En los niveles más avanzados los alumnos disponen de un vocabulario más amplio y la posibilidad de confusión entre dos palabras de LE similares formalmente

aumenta. La observación de los ejemplos localizados en nuestro corpus verifica dicha opinión (*cansar* por *casarse, creer un futuro* por *crear, ahorra* por *ahora*).

La observación de los ejemplos localizados en nuestro corpus nos ha revelado que en todos los casos, las letras iniciales de las palabras no disponibles y de las palabras producidas erróneamente son las mismas. Asimismo, en casi todos los casos, también son las mismas las letras finales. Dicho resultado se puede explicar si tenemos en cuenta el denominado efecto de la bañera (*bathtub effect*). Según Aitchison (1987), se tiende a recordar las letras iniciales y las letras finales de las palabras. Aitchison (1987) sostiene también que las palabras están agrupadas en el lexicon mental según las letras iniciales y finales. De esta manera, se pueden explicar las producciones erróneas de nuestros participantes.

Asimismo, merece la pena explicar la inestabilidad observada en la evolución de este tipo de errores, que presentan una media mayor en el segundo nivel lingüístico que en el tercero. Dicho fenómeno se puede justificar por la actuación típica de los estudiantes de los niveles intermedios, quienes teniendo un léxico en la LE más desarrollado pretenden utilizarlo pero como no tienen todavía todos los conocimientos necesarios, cometen más errores que los estudiantes de los niveles más avanzados.

12.2.4 Errores intralinguales en las colocaciones por nivel lingüístico en LE.

El aumento de los errores en las colocaciones conforme avanza el nivel lingüístico de los estudiantes griegos podría deberse a la manera en la que se enseñan en la clase de ELE.

Como afirman muchos estudiosos las colocaciones no se enseñan en los niveles iniciales del proceso de la adqusición de la LE y por eso insisten en la necesidad de enseñarlas desde el primer momento y en todas las fases del aprendizaje de la LE (González Grueso, 2006; Álvarez y Chacón, 2003). En efecto, como afirma Gómez Molina (2003), la enseñanza de las colocaciones y especialmente de los compuestos sintagmáticos y de las expresiones idiomáticas, es más adecuada a partir del nivel intermedio. Según Gómez Molina (2003), las colocaciones pertenecen al nivel léxico no al gramatical, por eso conviene enseñarlas a partir del nivel intermedio cuando los alumnos ya habrán adquirido los conocimientos gramaticales básicos.

De esta manera, parece que los aprendientes de LE, incluso nuestros informantes, en niveles iniciales no conocen colocaciones y por eso no las utilizan en estos niveles, así no

cometen errores. A medida que avanza su nivel lingüístico, los aprendices van adquiriendo las colocaciones, las utilizan y por eso los errores de este tipo aumentan.

Además, la aparición de este tipo de errores viene a corroborar la opinión de Álvarez y Chacón (2003) de que los aprendientes de LE encuentran grandes dificultades no tanto en la identificación y la comprensión de las colocaciones sino en su producción en el discurso oral y escrito.

12.2.5 Errores intralinguales por el uso de perífrasis por nivel lingüístico en LE.

El caso del aumento de los errores por el uso de perífrasis a medida que avanza el nivel lingüístico en LE se puede explicar si tenemos en cuenta las condiciones que favorecen el uso de esta técnica. Según Blum y Levenston (1978) y Kumaravadivelu (1988), el uso de perífrasis es una estrategia de comunicación que se basa en la LE y que sirve para compensar la falta de conocimiento léxico. Consiste en la sustitución de una palabra desconocida por una descripción o explicación de esta, lo cual presupone un cierto nivel lingüístico en la LE. De esta manera, los aprendientes de LE de nivel avanzado son los que con mayor frecuencia tienden a usar esta estrategia compensatoria.

Un resultado parecido al nuestro se ha encontrado también en el estudio de Jodar (2006). Jodar (2006) ha incluído en la categoría de los errores por uso de perífrasis las traducciones literales de la LM, por eso si observamos el análisis cuantitativo de sus datos no se ve aumento del uso del perífrasis en el nivel avanzado. No obstante, si nos centramos en los resultados de su análisis cualitativo, vemos que las traducciones literales de la LM aparecen en los niveles iniciales, mientras que el uso de perífrasis como estrategia de comunicación basada en la LE aparece sólo en el nivel avanzado.

Además, es preciso llamar la atención sobre el hecho de que el uso de esta estrategia no siempre deriva en un error léxico. En nuestro caso concreto, sólo consideramos aquellos uso perifrasticos que dan como resultado la comision de un error léxico. Algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus son los siguientes: *incapable de ver* por *ciego*, *el caracter principal* por *el protagonista*, *la vida infantil* por *la infancia*.

Finalmente, es importante referirnos a la inestabilidad que presenta la evolución de dicho tipo de errores, dado que tienen una presencia fuerte en el segundo nivel lingüístico, que va disminuyendo en el tercero, pero sin llegar a los niveles del primero. La inestabilidad observada puede atribuirse a las características típicas de los niveles

intermedios. Los estudiantes en esta fase de adquisición de la LE disponen de un vocabulario más amplio que en la fase inicial y lo usan en las composiciones escritas. Sin embargo, no poseen una competencia completa, no conocen todos los matices semánticos, sintacticos o formales de las nuevas palabras y por ello, cometen errores al usar dichas palabras nuevas.

12.3 La LM como factor causante de errores léxicos.

Otra de las variables que hemos investigado en el presente estudio es la influencia de la LM en la producción de errores léxicos. Los resultados de nuestro análisis nos indican que los errores cometidos por interferencias de la LM y otras L3 constituyen tan solo una minoría tanto observados en su conjunto a nivel global como también para cada curso.

Resulta además interesante señalar que la observación de los resultados cualitativos nos revelan que la influencia de las L3 es más fuerte que la de la LM en los casos de los extranjerismos (solo 8,51% de errores derivan del griego) y del cambio del código (solo 15,62% de errores derivan del griego).

Este resultado se observó previamente en estudios como el de Ringbom (1978), quien analiza los errores léxicos de aprendientes de inglés suecos y finlandeses, de Santos Gargallo (1993), quien analiza la producción escrita de aprendientes de español serbo - croatas y de Saito (2006), quien analiza la IL de aprendientes de español japoneses. En todos ellos, los errores léxicos derivados de otras lenguas que los aprendices conocen son más frecuentes de los derivados de su propia LM. En los estudios mencionados, así como en el nuestro en concreto, la LM y la lengua meta pertenecen a familias lingüísticas diferentes, léase español y griego, finlandés e inglés, ó japonés y español, y por lo tanto muy diferentes entre si. Sin embargo en todos los casos las otras L3 están más próximas a la LE que la LM, inglés y sueco, francés o inglés e español, de ahí la frecuencia de este tipo de influencia.

Estos resultados claramente parecen apuntar a que la influencia de la LM no es la principal causa de error, sino las idiosincrasias del sistema léxico español. La gran mayoría de los errores léxicos que han cometido son intralinguales y se parecen a los errores léxicos que podrían cometer aprendices de español de otras LM.

Estos resultados coinciden con otros estudios como el de Alexopulu (2005b), quien analiza los errores morfosintácticos de aprendientes griegos de español en la producción

escrita. Los resultados de este trabajo muestran que los errores que se deben a la interferencia de la LM constituyen sólo una sexta parte del total de las desviaciones encontradas en su corpus.

De igual forma, Hemchua y Schmitt (2006) también observan una mayor frecuencia de errores léxicos intralinguales. Los resultados de este estudio muestran que la LM no es la causa principal de influencia que ha generado los problemas léxicos. Las mayores dificultades se originan en las idiosincrasias que presenta el léxico inglés (restricciones en el uso de palabras, polisemia, complejidad derivativa y palabras poco menos frecuentes).

Podríamos encontar una posible explicación de este resultado si exploramos las condiciones que favorecen el uso de la estrategia de la transferencia de la LM o las L3. Según Bouvy (2000) la transferencia es más fuerte cuando hay más presión comunicativa. En nuestro caso, donde analizamos la producción escrita de los aprendientes griegos, la presión comunicativa es menor en comparación con la presión que impone la producción oral. Cuando alguien escribe un texto tiene el tiempo de pensarlo y de corregirlo, mientras que cuando habla tiene que ser directo e inmediato. De esta manera, la falta de presión comunicativa podría ser una razón por la que los errores interlinguales no son tan numerosos.

Hemos observado también una tendencia descedente de los errores generados por la influencia de la LM y de las otras L3 a medida que avanza el nivel de proficiencia en LE. Muchos otros estudios reflejan este resultado como el de Fernández (1997), quien analizó diferente tipos de errores (gramaticales, ortográficos, léxicos y discursivos), de Alexopulu (2005b), quien analizó errores morfosintácticos y de Gutiérrez Quintana (2005), quien analiza la IL de estudiantes italianos de español. En todos los casos, la influencia de la LM disminuye conforme aumenta el nivel de los aprendices.

Blum y Levenston (1978), Levenston (1979) y Ringbom (1983b), pueden ayudarnos a explicar la disminución de la influencia de la LM. Los estudiosos afirman que al empezar a adquirir el léxico, los aprendientes tratan de construir su propio sistema léxico en la LE a partir de elementos conocidos, pertenecientes a la LM y las demás L3 que conocen. Las interferencias son el resultado de los procedimientos de correspondencia que estos establecen entre su LM o L3 con la LE. Sin embargo, a medida que aumenta el nivel lingüístico de los aprendientes, la interferencia del sistema léxico de la LM tiende a disminuir progresivamente, ya que éstos establecen correspondencias entre los elementos de la LE y ajustan las hipótesis que formulan al modelo de la lengua que desean aprender.

Gutiérrez Quintana (2005), por su parte, quien analiza la IL de estudiantes italianos de español explica esta disminución de la influencia de la lengua materna en la producion léxica en escritura aludiendo a la mayor madurez lingüística de nuestros participantes.

De forma igual, Ishii y Schmitt (2009) consideran que el uso de estrategias de comunicación basadas en la LM caracteriza las primeras fases de la adquisición de una LE e incluso su uso puede ser útil y rentable en estas fases. Sin embargo, el desarrollo de la competencia léxica en LE viene cuando el aprendiz relaciona la palabra de la LE con su contexto en la LE y no se basa en su LM. En este sentido, la diminución de la influencia de la LM encontrada en nuestro corpus es algo esperable y positivo, dado que indica desarrollo lingúístico.

Adicionalmente, la observación de la evolución de los diferentes tipos de los errores léxicos generados por interferencia de la LM y las otras L3, nos ha permitido extraer información adicional en lo concerniente a la influencia de la LM en la producción de errores léxicos en nuestro corpus.

En concreto, por un lado, la disminución notable de los cambios de código y de los extranjerismos conforme avanza el nivel de proficiencia en LE, y por otro, la insistencia de los errores por traducción literal en el tercer nivel lingüístico y el aumento de los falsos amigos nos revelan que la transferencia léxica de la LM y las otras L3 afecta el aspecto formal de las palabras principalmente en las primeras fases de la adquisición del léxico español. Mientras que la transferencia léxica de la LM y las otras L3 que afecta el aspecto semántico de las palabras españolas insiste incluso en los niveles avanzados (Ringbom, 1983b, 1987).

Basados en la afirmación de Haastrup (1989b) podemos interpretar este resultado. Según Haastrup (1989b), la adquisición del léxico en LE es un proceso de continuidad. En las primeras fases, los estudiantes relacionan las palabras nuevas que aprenden de la LE con las conocidas de su LM de una manera fonológica, a continuación, las relacionan de una manera semántica y en los niveles avanzados las relacionan con las palabras de la LE que conocen creando redes semánticas entre las palabras de la LE.

Pruebas de que los aprendientes griegos establecen conexiones semánticas entre las palabras de la LE que van aprendiendo con las palabras que conocen de su LM y de las otras L3 nos proporcionan los resultados de nuestro análisis cualitativo. Estos resultados han indicado que muchas dificultades han surgido por la confusión entre palabras de la LM y las la LE que pertenecen al mismo campo semántico pero que se utilizan en diferentes

contextos (*orgullosa* por *enfadada*, *britanos* por *ingleses*, *argumentos* por *peleas*). Asimismo, nuestro análisis cualitativo nos ha mostrado que las mayores dificultades han aparecido en los verbos (*aprender* por *enseñar*, *aprender* por *enterarse de*, *tocar* por *representar*).

Biró (2009), quien investigó los errores léxicos de aprendientes húngaros de inglés como LE, en un intento de interpretar los errores interlinguales semánticos, sostiene que se deben a la manera en la que están almacenados los léxicos de las dos lenguas en el lexicon mental. Tales errores se generan porque los aprendices de LE no tienen conciencia de las diferencias semánticas que existen entre las palabras de su LM y las de la LE. Sus conocimientos léxicos en la LE son incompletos, porque no disponen de un sistema semántico separado del de su LM. Las palabras de la LE están almacenadas junto con las de la LM y estableciendo conexiones semánticas se genera dicha confusión.

12.4 Las idiosincrasias del sistema léxico español como factor causante de errores léxicos.

También en nuestros resultados se observa una tendencia de disminución de errores generados por las idiosincrasias del sistema lingüístico español conforme aumentan los conocimientos lingüísticos de la LE. Nuestros informantes a medida que va avanzando su nivel de proficiencia en la LE establecen correspondencias formales y semánticas entre las palabras de la LE. Las hipótesis que formulan se basan en sus conocimientos del sistema léxico español. Conforme dichos conocimientos se desarrollan, la posibilidad de acertar en sus hipótesis aumenta, de esta manera, producen menos errores léxicos generados por las idiosincrasias del sistema léxico español.

Por otro lado, es interesante señalar como afirma Hyland (2003) que la disminución de los errores en la producción escrita en LE a medida que avanza el nivel lingüístico no revela desarrollo lingüístico sino que puede indicar falta de uso de ciertas estructuras complejas. A pesar de que Hyland (2003) se refiere a la complejidad sintáctica y la exactitud gramatical, podríamos pensar lo mismo referido al léxico.

La observación de los ejemplos de los errores intralinguales encontrados en nuestro corpus podrían ayudarnos llegar a conclusiones más fiables en relación con la disminución de los errores intralinguales. Los resultados del análisis cualitativo, pues nos revelan que en general se han evitado las unidades léxicas complejas y nuestros informantes se limitan

a la utilización de palabras frecuentes y simples en todos los niveles lingüísticos. De esta manera, como en los niveles lingüísticos avanzados han adquirido dichas palabras, formulan hipótesis correctas en cuanto a su forma y en cuanto a su significado, así que los errores intralinguales van disminuyendo. En los casos, en los que se han visto obligados a utilizar palabras complejas y desconocidas a causa de las demandas léxicas del tema de la composición observamos que han recurrido a sus conocimientos previos (LM y L3) para solucionar su desconocimiento.

Por otro lado, en otros estudios similares (Fernández, 1997; Alexopulu 2005b) se observa una tendencia ascedente de los errores intralinguales, a pesar de la disminución de los errores interlinguales conforme aumenta el nivel lingüístico en LE. No obstante, estos estudios no analizan excusivamente errores léxicos, Fernández (1997) se centra en errores gramaticales, ortográficos, léxicos y discursivos y Alexopulu (2005b) en errores morfosintácticos. Las diferentes características de estos estudios podrían explicar esta diferencia en los resultados.

12.5 El efecto del cambio del tema de composición en la producción de errores léxicos.

La última de las variables que analizamos en el presente estudio es el efecto del cambio del tema de composición en la producción de errores léxicos. Los resultados de nuestro análisis muestran que la naturaleza de la tarea escrita afecta la calidad de la producción lingüística de nuestros participantes a nivel de los procesos de acceso al léxico, dado que en los dos tipos de redacciones se ha localizado diferente cantidad de errores léxicos.

Una posible explicación de este resultado podría ser el hecho de que, según Koda (1993), dos temas diferentes de composición presentan diferentes niveles de demandas cognitivas, lingüísticas, léxicas, retóricas y estructurales, de esta manera, se requiere procesar diferente cantidad de información en cada caso. Por consiguiente, dichas diferencias varían la actuación de los estudiantes en cada tipo de composición y determinan el grado de dificultad que presenta cada tema de composición.

Veiga e Iglesias (1999), a su vez, sostienen que cada tarea se corresponde a una función comunicativa diferente y requiere diferente carga cognitiva para el procesamiento de la información. De esta manera, el estudiante gestiona sus recursos cognitivos en una

manera diferente según las demandas de cada función comunicativa. Por eso, en sus resultados han encontrado diferencias significativas en la producción lingüística de sus informantes. Los aspectos de los tres tipos de tareas que se han comparado son el acceso al léxico, el procesamiento sintáctico y la complejidad del discurso.

La variación en la producción cuantitativa de errores léxicos en dos temas de composición diferentes tal y como se ha observado en nuestro estudio, coincide con los resultados del trabajo de Agustín Llach, Moreno Espinosa y Fernández Fontecha (2005), quienes encontraron diferente cantidad de errores léxicos en dos temas diferentes de composición (descripción y narración). En concreto, se ha localizado mayor densidad de errores léxicos en la narración debida a la mayor dificultad lingüística y léxica del tema.

De igual manera, nuestro análisis indica que la mayoría de los errores léxicos se han cometido en las redacciones de tipo narrativo. Este resultado podría considerarse inesperado, dado que las redacciones de tipo argumentativo se consideran más complejas cognitivamente y con mayores demandas léxicas que las de tipo narrativo. Estudios como el de Way, Joiner y Seaman (2000) ponen de manifiesto la mayor complejidad de las redacciones de tipo argumentativo. Estos autores investigan el efecto de tres tipos de tareas escritas (descriptivo, narrativo y expositivo) en la calidad, la fluidez, la complejidad sintáctica y la exactitud gramatical de las producciones escritas de aprendientes de francés. Sus resultados indican que la tarea descriptiva resulta la más fácil y la tarea expositiva la más difícil.

Veiga e Iglesias (1999), a su vez, comparan la producción oral en tres tipos de tareas diferentes, descripción, narración y argumentación, de aprendientes españoles de gallego. Los resultados de su estudio muestran que en las descripciones se ha elicitado la producción oral más precisa gramaticalmente, más coherente y más correcta sintácticamente pero también la más simple desde el punto de vista estructural. En las narraciones se ha observado una producción lingüística menos fluida pero más compleja y en la tarea argumentativa se produjo el lenguaje más complejo y elaborado pero al mismo tiempo con el mayor número de producciones erróneas

Esta falta de coincidencia respecto de la difcultad de la tarea y producción de errores léxicos que se observa en los resultados de la presente investigación podría explicarse por el hecho de que en los dos estudios, de Way et al. (2000) y de Veiga e Iglesias (1999), se analizan diferentes temas de composición a los nuestros. Cada tema tiene sus propias

demandas cognitivas y lingüísticas, por eso no se pueden comparar los resultados de dichos estudios.

Sobre este mismo tema trabaja también Hoetker (1982), quien señala el problema de la falta de un sistema fiable de clasificación de los temas de composición. Según Hoetker (1982), los temas se clasifican según los modos discursivos tradicionales, sin embargo, no existen criterios objetivos según los cuales se clasifican estos modos. De esta manera, por ejemplo en los estudios que muestran datos como que las composiciones de tipo argumentativo son más complejas que las de tipo narrativo, no se ha aclarado de una manera definitiva cuales son las características de cada tipo de redacción.

De esta manera, una observación más cuidadosa de las características de nuestros temas de composición podría arrojar luz a la abundancia inesperada de errores léxicos en las redacciones de tipo narrativo. En concreto, aplicando el modelo de Robinson (2001a, 2001b) pretendemos valorar la dificultad de cada una según sus demandas cognitivas y léxicas.

Como hemos visto más arriba, Robinson (2001a, 2001b) propone algunos criterios, según los cuales se pueden secuenciar las tareas según su dificultad. Dichos criterios se describen en el Marco Triádico Componencial y se distinguen en tres grupos: los que se relacionan con la complejidad de la tarea, donde se incluyen los factores cognitivos, los que afectan la dificultad de la tarea, donde se incluyen los factores del aprendiente y los relacionados con las condiciones de la tarea, en los que están incorporados los factores interaccionales.

La tarea narrativa de nuestros estudiantes consistía en contar una película que habían visto recientemente. Esta narración se localiza temporalmente en el pasado y requiere la operación de la memoria. Esta actividad se considera más compleja que la narración en el presente, según el modelo de Robinson (2001). En concreto, Robinson (2001) incluye la dimensión de aquí y ahora en los factores cognitivos que determinan la complejidad de la tarea y sostiene que la dificultad de las tareas aumenta cuando se tienen que realizar en allí y entonces, es decir en el pasado.

Adicionalmente, la narración de una película requiere transmitir información menos familiar utilizando un vocabulario menos frecuente, que no pertenece al campo semántico de los intereses personales y de la vida diaria de los estudiantes. De la misma manera, Robinson (2001) incluye la familiriaridad de la información transmitida o el conocimiento

previo como lo denomina, en las dimensiones que determinan la complejidad de la tarea y afirma que la familiaridad con el tema puede facilitar la actuación de los estudiantes.

Por otro lado, el tema de la tarea argumentativa que han tenido que realizar nuestros participantes ha sido comparar la vida en la ciudad con la vida en el pueblo. Este tema tiene cierta carga cognitiva, dado que requiere razonamiento, que es otra de las dimensiones que Robinson (2001) considera que dificultan la complejidad cognitiva de la tarea.

A pesar de esto, en la tarea argumentativa, la información que tenían que procesar los estudiantes era más familiar que la que tenían que transmitir en las narraciones, porque el tema se relaciona con su vida cotidiana. De esta manera, las demandas léxicas del tema argumentativo no eran tan exigentes como en la tarea narrativa, dado que los aprendientes griegos tenían que utilizar un vocabulario más frecuente y familiar.

El análisis de nuestros datos por nivel lingüístico nos ofrece información adicional a este respecto que confirma nuestra hipótesis explicativa. En concreto, en cuanto a las medias por participante de los errores léxicos por nivel lingüístico por tipo de composición, los resultados de nuestro análisis nos han revelado que en el primer nivel la media por participante de los errores léxicos es levemente mayor en las redacciones de tipo argumentativo. Mientras que en los dos niveles de proficiencia siguientes, la presencia de los errores léxicos es mayor en las redacciones de tipo narrativo.

Los resultados mencionados son muy interesantes y nos revelan que uno de los factores que determina la actuación de los estudiantes en tareas con diferentes demandas cognitivas es el nivel lingüístico en la LE. Es decir, nuestros resultados nos indican que en los niveles bajos los estudiantes griegos no pueden afrontar al mismo tiempo las demandas cognitivas de razonamiento de la tarea argumentativa, las interferencias de su LM y de las L3 y las dificultades que les generan las idosincrasias del sistema lingüístico español. De esta manera, su producción lingüística escrita es menos exacta en las redacciones de tipo argumentativo.

Basándonos en estos resultados podríamos llegar a la conclusión de que a los participantes del primer nivel las composiciones del tipo argumentativo les han resultado más dificiles. Agustín Llach, Moreno Espinosa y Fernández Fontecha (2005) llegan a una conclusion similar al afirmar a partir de los resultados de su estudio que la producción escrita exitosa en los diferentes temas requiere diferente competencia léxica en la LE, lo

cual significa que algunos temas son más adecuados para los niveles lingüísticos más bajos y otros se adecúan más a los niveles avanzados.

Adicionalmente, el presente análisis de errores léxicos se ha realizado con la intención de observar el efecto del cambio del tema en la producción de las diferentes categorías de errores léxicos. Lo cual significa que el objetivo del presente análisis ha sido averiguar qué categoría de errores léxicos destaca en cada tipo de redacción. Dichos resultados nos podrían ayudar arrojar luz al proceso de la adquisición del léxico español, dado que de esta manera podemos detectar las dificultades léxicas que encuentran los estudiantes griegos en cada tipo de redacción y las estrategias de comunicación que activan para afrontarlas.

Los resultados, pues, indican que en los dos tipos de redacción la categoría de errores léxicos que destaca es la de los intralinguales. El análisis revela que independientemente del tema de la composición y de la carga cognitiva que supone cada uno, la causa principal que ha generado las producciones erróneas de los estudiantes griegos es la misma, las idiosincrasias del sistema lingüístico español.

Dicha abundancia de errores intralinguales en la producción escrita es un resultado que se ha encontardo, también, en otros estudios (Fernández, 1997; Alexopulu, 2005; Hemchua y Schmitt, 2006) que examinan la producción escrita de estudiantes de LE de diferentes temas de composición. En concerto, el tema de composición que se ha utilizado en el estudio de Fernández era 'El día más feliz de mis vacaciones', mientras que en el trabajo de Alexopulu (2005) los participantes tenían la posibilidad de seleccionar un tema de redacción entre diversas opciones. En el estudio de Hemchua y Schmitt (2006), por otro lado, los informantes tenían que escribir sobre las ventajas de la vida en la ciudad o en el pueblo. El hecho de que los errores intralinguales tienen una presencia más fuerte en toda esta variedad de temas de composición significa que las idiosincrasias del sistema lingüístico español pueden presentar grandes dificultades en muchos tipos de redacción diferentes.

En lo que concierne a la manera de la que se distribuyen los errores interlinguales en los dos tipos de redacción nuestros resultados nos han mostrado que la presencia de sus diferentes tipos es más numerosa en las redacciones de tipo narrativo.

Este resultado revela, primero, que el cambio del tema ha afectado la producción cuantitativa de las interferencias de la LM y de las otras L3. Adicionalmente, dicho resultado nos sugiere que nuestros informantes en el tema de composición con las mayores

demandas cognitivas y léxicas (narración) se han basado en la LM para afrontar las dificultades. Parece que los estudiantes griegos en los casos en los que se han visto obligados por las grandes demandas léxicas de la narración a emplear una palabra concreta de la que no disponían, han preferido recurrir a estrategias de comunicación basadas en su LM para llenar su laguna léxica.

Dicho resultado podría explicarse por el hecho de que, según Manchón Ruiz (2001), una de las variables que pueden favorecer o impedir el uso de la estrategia de la transferencia de la LM es la demanda cognitiva o lingüística de la tarea que tiene que realizar el aprendiente de la LE. Parece razonable que en las tareas que presentan las mayores demandas cognitivas y lingüísticas, los alumnos recurran más a su LM para afrontar las dificultades.

La tendencia a utilizar más la estrategia de la transferencia en actividades que se consideran más exigentes aparece también en Bouvy (2000). Observando sus datos Bouvy (2000) ha llegado a la conclusión de que se han cometido más errores por interferencia en los casos en los que la tarea exige el uso de una determinada palabra y en casos de complejidad semántica. De igual manera, en nuestro estudio, la mayoría de los errores interlinguales se han localizado en la tarea narrativa, que requería el uso de palabras concretas y complejas semánticamente para narrar la película.

En cuanto a la distribución de los errores intralinguales en los dos tipos de redacción nuestros resultados nos han mostrado que sus diferentes tipos tienen una presencia levemente más fuerte en las redacciones de tipo narrativo.

La mayor presencia de los errores intralinguales en las redacciones de tipo narrativo señala que el cambio del tema ha afectado la producción cuantitativa de los errores generados por las idiosincrasias del aspecto formal y semántico del léxico español. Esta variación cuantitativa de los errores intralinguales podría deberse al hecho de que, según Koda (1993), dos temas diferentes de composición presentan diferentes niveles de demandas cognitivas, lingüísticas, léxicas, retóricas y estructurales, de esta manera, se requiere procesar diferente cantidad de información en cada caso. Por consiguiente, dichas diferencias varían la actuación de los estudiantes en cada tipo de composición y determinan el grado de dificultad generada por las idiosincrasias del aspecto formal y semántico del léxico español que presenta cada tema de composición.

Como se ha observado en el presente estudio, el tema de la tarea narrativa ha resultado más complejo léxica y cognitivamente que el tema de la tarea argumentativa. De

esta manera, es lógico esperar que la mayoría de los errores generados por las idiosincrasias del léxico español se cometan en las composiciones de tipo narrativo.

A continuación, se pretende interpretar la distribución de los diferentes tipos de errores léxicos interlinguales por tipo de composición. Los resultados muestran que los tipos de los errores interlinguales que presentan una presencia más fuerte en las redacciones de tipo narrativo son los errores en el género y en el número, los extranjerismos, los cambios de código, el uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto y los falsos amigos. El resto de los tipos de los errores interlinguales se distribuye de una manera igual entre los dos tipos de composición.

Respecto a la abundancia de los errores interlinguales en el género y en el número en las redacciones de tipo narrativo podríamos afirmar que se deben a las mayores demandas léxicas que presenta este tipo de composición. Los aprendientes griegos han tenido que utilizar unas palabras menos frecuentes y familiares, cuyas cracterísticas no han adquirido completamente para narrar la película que han visto. Ante esta situación problemática, los estudiantes han recurrido a sus conocimientos previos y por eso han cometido tantos errores en el género y en el número.

En lo concerniente a la abundancia de extranjerismos, cambios de código y falsos amigos en las redacciones de tipo narrativo seguimos la línea aportada por Manchón Ruiz (2001) quien afirma que los escritores en LE recurren a la ayuda de la LM para afrontar los múltiples problemas léxicos generados por la complejidad cognitiva de la composición en LE. Según la investigadora, los escritores en la LE tratan de localizar la palabra deseada en su almacén léxico de la LM para traducirla o parafrasearla, de ahí que se producen los extranjerismos, los errores por traducción literal, o los falsos amigos.

Finalmente, la fuerte presencia de errores por uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto en las redacciones de tipo narrativo se podría explicar teniendo en cuenta las mayores demandas léxicas y cognitivas de las redacciones narrativas, que obligan a nuestros informantes a recurrir a sus conocimientos previos, en combinación con la complejidad y la inestabilidad que caracterizan las relaciones semánticas que se desarrollan entre las palabras de la LM o de las L3 y de la LE.

A continuación, vamos a centrarnos en la distribución de los diferentes tipos de errores intralinguales por tipo de composición. Nuestros resultados indican que los errores por uso de significantes de español próximos, la creación de palabras inexistentes y los errores por uso de derivados de la misma raíz tienen una presencia más fuerte en las

redacciones de tipo narrativo. Por otro lado, la mayoría de los errores en el género y en el número por la idiosincrasia que presenta su formación se ha localizado en las tareas argumentativas. El resto de los tipos de los errores intralinguales se distribuyen casi igualmente en los dos tipos de composición.

La abundancia de errores por uso de significantes de español próximos en la tarea narrativa puede atribuirse a las grandes demandas léxicas que impone su tema. Si tenemos en cuenta la afirmación de James (1998) de que la confusión por la similitud formal de palabras de la LE deriva de la ignorancia tanto de la palabra adecuada como de la palabra que se produce erróneamente, podemos decir que las grandes demandas léxicas de las redacciones de tipo narrativo han obligado a nuestros informantes a utilizar palabras cuyo aspecto formal no se había adquirido anteriormente.

En cuanto a la creación de palabras inexistentes, parece que las grandes demandas cognitivas y léxicas de las redacciones de tipo narrativo han favorecido el uso de esta técnica. Los estudiantes griegos, en casos de ignorancia del término léxico del concepto que quieren expresar, han recurrido a la morfología derivativa de la LE para crear palabras inexistentes.

Las grandes demandas léxicas que presenta la tarea narrativa podría servir para explicar la abundancia de los errores por uso de derivados de la misma raíz. Como ya hemos dicho, nuestros informantes en las narraciones se han obligado a utilizar un vocabulario menos familiar, que no han adquirido completamente. De esta manera, han cometido errores de este tipo, que según los resultados de nuestro análisis cualitativo se deben principalmente al cambio de clase gramatical de la palabra deseada y a la modificación de los afijos. En un intento de interpretar dichos resultados podríamos afirmar que nuestros informantes tienden a utilizar las palabras más frecuentes transformando verbos en sustantivos o al revés y creando palabras por generalización de los afijos más comues de la lengua. Hemos encontrado resultados parecidos en otros estudios como en el estudio de Fernández (1996).

La fuerte presencia de errores en el género y en el número en las redacciones de tipo argumentativo, por otra parte, se podría atribuir al hecho de que los dos temas de composición requieren el uso de diferente vocabulario. Como ya hemos señalado, el tema de la tarea argumentativa requiere un vocabulario más frecuente y familiar, dado que se refiere a la vida cotidiana de los participantes. De esta manera, los estudiantes han utilizado palabras de las que tienen cierto conocimiento y por eso cometen errores sólo en su género

y en su número. Mientras que en las tareas narrativas que requieren el uso de un vocabulario menos frecuente y familiar, los estudiantes han utilizado vocabulario que desconocían y por eso han cometido errores de otro tipo.

Una vez que quedan presentados y explicados los resultados del análisis de nuestros datos, estamos en condiciones de contestar a las preguntas de investigación que formulamos al principio sobre la influencia del nivel lingüístico en la LE y del cambio del tema de composición en la producción de errores léxicos en el discurso escrito de los aprendices griegos de español.

La respuesta que se desprende de esta investigación en cuanto a nuestra primera variable, el nivel de proficiencia en LE, es que los errores léxicos presentan un tendencia descedente a medida que se desarrolla el nivel lingüístico en LE de nuestros informantes, dado que se desarrollan sus experiencias lingüísticas en la LE.

Adicionalmente, nuestro estudio parece indicar que, como hipotetizamos, la influencia de la LM y de los conocimientos previos se reducen conforme se desarrolla la competencia lingüística en la LE, especialmente en el aspecto formal del léxico español. Este resultado se atribuye al desarrollo de la competencia léxica en LE, que permite a los estudiantes griegos basarse en sus conocimientos léxicos de la LE para afrontar sus lagunas léxicas en LE.

Además, compobamos que en los casos en los que se nota un aumento de los errores léxicos, estos contituyen señal de desarrollo lingüístico y prueba del papel activo y dinámico del aprendiz durante el proceso de la adquisicón del léxico en LE.

Asimismo, la respuesta que se desprende de esta investigación respecto a nuestra segunda variable, el cambio del tema, es que el cambio del tema ha afectado la producción de los errores léxicos en la escritura de una manera cuantitativa, porque los participantes han cometido más errores en las redacciones de tipo narrativo, y de una manera cualitativa, porque en los dos tipos de redacciones se han cometido diferentes tipos de errores léxicos.

Nuestra investigación, pues, parece indicar que, como hipotetizamos, la naturaleza de la tarea y sus diferentes demandas cognitivas y léxicas influyen en la producción de errores léxicos en el discurso escrito en LE. Comprobamos que la demanda de la tarea afecta fundamentalmente a la selección de las unidades léxicas adecuadas a la situación y el uso de las estrategias de comunicación, dándose, así más errores léxicos y más transferencias léxicas de la LM y L3 en la tarea más compleja.

Capítulo 13: Conclusión.

En el estudio presentado hacemos una exploración acerca de la influencia de dos factores, el nivel lingüístico y el cambio de tema, en la producción de errores léxicos en el discurso escrito de aprendices griegos de español. Para ello, no situamos en el marco teórico de los errores léxicos y la producción escrita en LE y analizamos, utilizando la metodología del AE, la producción escrita de nuestros informantes en dos temas de composición diferentes y en tres niveles de proficiencia (B1, C1, C2).

Respecto a la evolución de la competencia léxica de nuestros participantes, comprobamos que los errores léxicos disminuyen al mismo tiempo que la longitud de las redacciones aumenta a medida que avanza el nivel de proficiencia de los estudiantes griegos. Este hecho nos hace coincidir con Koda (1993) y Manchón Ruiz (2001), quienes subrayan las dificultades que generan los limitados recursos lingüísticos en la producción escrita en LE y nos sugiere que la limitada competencia en LE afecta de una manera negativa la calidad de la producción escrita en LE, que es una tarea con tremenda demanda cognitiva.

En lo concerniente a la evolución de las diferentes categorías de errores léxicos, hemos observado que tanto los errores léxicos interlinguales como los errores léxicos intralinguales disminuyen conforme se incrementa el nivel de proficiencia de los aprendientes griegos.

La tendencia descedente de los errores interlinguales, nos revela que a medida que aumenta la madurez lingüística en LE de los aprendices griegos la interferencia de la LM y de las otras L3 disminuye dado que tienden a independizarse de sus conocimientos previos y pretenden construir un nuevo sistema léxico autónomo y basado en sus conocimientos de la LE. Mientras que la disminución de los errores intralinguales nos sugiere que conforme mejoran los conocimientos lingüísticos en LE, las dificultades que afrontan los estudiantes por las idiosincrasias del sistema lingüístico español disminuyen. Sin embargo, es importante señalar que, en algunos casos, la disminución de errores no señala desarrollo lingüístico, sino la tendencia a evitar el riesgo de utilizar léxico complejo.

A pesar de la tendencia descedente general de los errores léxicos, se ha observado un aumento de algunos tipos de errores, como los de género interlinguales formales, los falsos amigos, el uso de significantes de español próximos, los errores en las colocaciones, y finalmente los errores por el uso de perífrasis. Dicho aumento de los errores se ha atribuido

al desarrollo de la competencia léxica en LE de los estudiantes griegos y a su tendencia de utilizar palabras y unidades léxicas más complejas. De esta manera, la tendencia ascedente observada de estos tipos de errores puede considerarse como prueba del aumento del nivel de proficiencia en LE.

Por otro lado, merece la pena prestar nuestra atención a la abundancia que han presentado algunos tipos de errores en nuestro corpus. En concreto, los extranjerismos, el uso de la creación de palabras inexistentes y los errores por uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto generados por confución entre palabras de la LE tienen una presencia muy fuerte en nuestro corpus.

La gran cantidad de los extranjerismos nos revela que los aprendices griegos tienden a relacionar fonológicamente las palabras nuevas de la LE con las palabras que conocen de la LM y de las otras L3 en su lexicón mental. Mientras que el gran porcentaje de extranjerismos que provienen de las L3 nos sugiere que los estudiantes griegos consideran que hay más afinidad lingüística entre el español y las otras L3 que conocen, como el inglés, el francés y el italiano.

Por otro lado, el uso frecuente de la técnica de la creación de palabras inexistentes revela el papel activo y dinámico de los aprendientes de LE, quienes utilizando su competencia morfoléxica innata y sus conocimientos morfológicos en la LE han pretendido afrontar su desconocimiento asumiendo el riesgo de crear una palabra nueva.

Adicionalmente, la fuerte presencia de errores por uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto generados por confusión entre las palabras de la LE en nuestro corpus hace clara la gran dificultad que afrontan los estudiantes griegos en adquirir el aspecto semántico del léxico español. La dificultad referida se debe a la complejidad y la inestabilidad que caracterizan las relaciones semánticas que se desarrollan entre las palabras de la LE. De la misma manera, la abundancia de este tipo de errores nos permite concluir que los aprendices griegos relacionan semánticamente las palabras nuevas de la LE que aprenden con las palabras de la LE ya conocidas en su lexicón mental.

Adicionalmente, los resultados del presente análisis muestran que se ha producido diferente cantidad de errores léxicos en cada tipo de composición, lo cual se podría justificar por el hecho de que cada tema de composición tiene diferentes demandas léxicas e impone diferente carga cognitiva durante el procesamiento de la información requerida. Dados los resultados, podríamos comprobar que los estudiantes griegos gestionan sus

recursos lingüísticos y cognitivos de distinta manera según las demandas léxicas y cognitivas de cada tema.

Asimismo, comprobamos que la mayoría de los errores léxicos se han cometido en las redacciones de tipo narrativo, lo cual nos ha hecho concluir que el tema de la tarea narrativa ha resultado más difícil a nuestros informantes. La valoración de la dificultad cognitiva y lingüística de los dos temas nos ha revelado que, de hecho, los estudiantes en el tema de la tarea narrativa tienen que recuperar del pasado y transmitir información menos familiar que en el tema de la tarea argumentativa. Por eso, la narracción ha resultado más difícil a nuestros informantes que la argumentación, a pesar de las demandas de razonamiento que impone esta última.

En referencia al efecto del cambio del tema en el tipo de errores léxicos producidos, compobamos que en las dos composiciones prevalecen los errores intralinguales y la distribución de las categorías de los errores léxicos por tipo de composición indica que la mayoría de los errores interlinguales e intralinguales se ha cometido en las redacciones de tipo narrativo.

A pesar de esto, una observación más cuidadosa de los resultados nos permite concluir que el cambio del tema ha afectado a los tipos de los errores léxicos cometidos por nuestros informantes. La tendencia a cometer la mayoría de los errores interlinguales e intralinguales en la tarea narrativa es más obvia y clara en el caso de los errores interlinguales, mientras que los errores intralinguales están distribuidos casi igualmente entre los dos tipos de composición, con una presencia levemente mayor en la tarea narrativa.

Este hecho nos sugiere que el diferente grado de complejidad cognitiva de cada tema de composición influye en las estrategias que utilizan los estudiantes. De esta manera, los aprendices griegos en la tarea con la mayor carga cognitiva y las mayores demandas léxicas (narración) recurren a sus conocimientos previos para afrontar sus dificultades y por eso se observan tantas interferencias de la LM y de las otras L3 en las redacciones de tipo narrativo.

La manera en la que se distribuyen los diferentes tipos de errores léxicos en los dos tipos de composiciones nos ha indicado que de los errores interlinguales, los errores en el género y en el número, los extranjerismos, los cambios de código, el uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto y los falsos amigos tienen una presencia más fuerte en las redacciones de tipo narrativo.

La abundancia de estos tipos de errores léxicos en las redacciones de tipo narrativo se ha atribuido a una combinación de factores. Por un lado, la gran cantidad de los errores en el género y en el número por interferencia, los extranjerismos, los cambios de código y los falsos amigos en las tareas narrativas se deben a las mayores demandas cognitivas y léxicas del tema de estas tareas que les obligan a recurrir a la ayuda de sus conocimientos previos. Por otro lado, la afinidad lingüística entre la LE y las otras L3 favorece el uso de la transferencia y de esta manera, se generan tantos errores interlinguales en las redacciones de tipo narrativo.

Por último, los errores frecuentes por uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto generados por interfrencia de la LM o las otras L3 en las tareas narrativas nos han revelado que nuestros participantes en la tarea con las mayores demandas cognitivas y léxicas recurren a su almacén léxico de la LM y de las L3 y relacionan semánticamente las palabras nuevas de la LE con las palabras conocidas de su LM y L3. Sin embargo, sus limitados recursos lingüísticos en LE y su falta de conciencia de las diferencias de los significados entre las palabras de la LM y la LE les impiden elegir el lexema adecuado, de esta manera se producen tantos errores de este tipo.

La distribución de los diferentes tipos de los errores intralinguales nos ha indicado que los errores por uso de significantes de español próximos, la creación de palabras inexistentes y los errores por uso de derivados de la misma raíz tienen una presencia más fuerte en las redacciones de tipo narrativo. Mientras que, la mayoría de los errores en el género y en el número por la idiosincrasia que presenta su formación se ha localizado en las tareas argumentativas.

La variación que observamos en la producción de los diferentes tipos de errores léxicos en los dos tipos de redacción se ha determinado por las diferentes demandas léxicas de las dos tareas. Para justificar la abundancia de los errores por uso de significantes de español próximos, de la creación de palabras inexistentes y de los errores por uso de derivados de la misma raíz en la tarea narrativa, hay que tener en cuenta que dichos tipos de errores derivan de la ignorancia tanto de la palabra producida como de la palabra adecuada. De esta manera, es lógico esperar que estos tipos de errores se producen en ocasiones donde los estudiantes tienen que afrontar grandes dificultades en el léxico, como es el caso de las tareas narrativas.

Al contrario, en el caso de la tarea argumentativa, donde nuestros participantes tenían que utilizar un vocabulario más frecuente y familiar, han actuado de una manera distinta.

Han cometido más errores intralinguales en el género y en el número de los nombres en las tareas argumentativas, porque han empleado palabras frecuentes y familiares de las que tenían cierto conocimiento.

Para sintetizar nuestras conclusiones en cuanto a nuestra primera variable, averiguamos que la competencia léxica de los aprendientes griegos aumenta a medida que avanza su nivel de proficiencia. Adicionalmente, las dificultades generadas tanto por las interfrencias de la LM y las otras L3, como por las idiosincrasias del léxico español disminuyen conforme aumenta el nivel lingüístico en LE mientras que el aumento observado en algunos tipos de errores léxicos es señal de desarrollo lingüístico en la LE.

En lo concerniente a nuestra segunda variable, compobamos que el cambio del tema de la composición ha afectado la producción cuantitativa de los errores léxicos y por eso en la tarea con las mayores demandas cognitivas y léxicas se han cometido más errores léxicos. De igual manera, el cambio del tema ha generado diferente actuación y uso de diferentes estrategias de comunicación por parte de los aprendientes griegos, quienes en la tarea más compleja han recurrido a sus conocimientos previos para afrontar su ignorancia. Finalmente, el cambio del tema ha provocado una variación en la producción de los diferentes tipos de errores, dado que en la tarea con las mayores demandas cognitivas y léxicas se han cometido errores que implican ignorancia de la palabra adecuada, mientras que en la tarea que ha resultado más fácil, se han generado errores léxicos que implican cierto conocimiento de la palabra adecuada.

13.1 Implicaciones didácticas.

Uno de los objetivos fundamentales de la realización de nuestro estudio es aplicar las conclusiones del presente análisis al aula para así poder ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje de LE. De tal manera, procederemos a exponer las implicaciones didácticas que se desprenden de las conclusiones de nuestro trabajo.

En cuanto a la valoración del error, se desprende de nuestras conclusiones que los errores léxicos constituyen un signo de las diferentes fases por las que pasan los aprendientes durante el proceso de la adquisición del léxico de una LE. Lo cual didácticamente significa que los errores léxicos se pueden explotar, porque revelan en qué fase se encuentran los aprendientes, hasta qué punto se ha desarrollado su competencia léxica y a qué dificultades se enfrentan en cada una de estas fases.

Además, hemos llegado a la conclusión de que los errores léxicos de los niveles más avanzados son signos de progreso y no de regresión, dado que implican que se ha iniciado un proceso creativo, durante el cual el estudiante se arriesga más en la lengua nueva. Este es un parámetro que hay que tomar en cuenta a la hora de evaluar la producción lingüística de los alumnos por parte de los enseñantes.

Asimismo, de las conclusiones de nuestro análisis surge que cada tema diferente de composición tiene diferentes demandas cognitivas, lingüísticas y léxicas, lo cual genera la aplicación de diferentes estrategias de comunicación por parte de los aprendices, que tienen como resultado diferentes tipos de errores léxicos producidos en cada tema de composición. Este, también, es un factor que hay que considerar a la hora de diseñar un examen de producción escrita o a la hora de evaluar la producción escrita de los aprendices.

Otra dimensión que hay que tomar en cuenta a la hora de la evaluación de la producción escrita y la hora de la enseñanza del léxico es la siguiente. Nuestro análisis ha demostrado que los diferentes temas de composición requieren diferente nivel de competencia léxica para una producción lingüística exitosa, dada la variación tanto cuantitativa como cualitativa de la producción de errores léxicos en los dos temas de composición diferentes. Consecuentemente, parece que existen temas que son más adecuados para los aprendices que están en los niveles iniciales y temas que requieren una competencia léxica mayor.

En cuanto a la adquisición del léxico en una LE, se desprende de nuestras conclusiones que los enseñantes han de insistir más en la enseñanza del aspecto semántico de las nuevas unidades léxicas, ya que éste presenta más dificultades en su adquisición. La complejidad de las relaciones semánticas, la polisemia y las restricciones en el uso de las unidades léxicas son, según el contexto, algunas de las dificultades que se les plantean a los enseñantes a la hora de enseñar el aspecto semántico del léxico de una LE. Según las conclusiones de nuestro análisis, el aspecto más arduo resultaría ser la distinción entre lexemas semánticamente próximos.

De ello se deduce que es necesario proporcionar a los alumnos un contexto lingüístico rico durante la hora de clase. El enriquecimiento de sus experiencias lingüísticas aumenta no sólo su riqueza léxica, sino también la matización y la precisión. Además, el trabajo sistemático en los campos semánticos de las unidades léxicas y su

comparación con los de la LM puede facilitar el aprendizaje del aspecto semántico y revelar las posibles diferencias entre las dos lenguas.

De las conclusiones de nuestro análisis surge la idea de que las estrategias más fecundas y rentables, son aquellas basadas en la LE, ya que éstas han revelado que el aprendizaje del léxico en una LE es un proceso creativo. En cuanto a la formación de palabras inexistentes, el enseñante ha de alentar al aprendiente a recurrir a la competencia morfoléxica, usando estrategias como el uso de perífrasis y de asociaciones fonológicas y semánticas entre las unidades léxicas de la LE. De esta manera, se fomentan procesos que favorecen la creatividad lingüística.

Para concluir, las implicaciones derivadas de las conclusiones de nuestro análisis cualitativo y cuantitativo obligan a utilizar una metodología adecuada de enseñanza del léxico, teniendo en cuenta la valoración positiva de los errores léxicos analizados, la variación en la actuación léxica en los diferentes tipos de tareas, el nivel lingüístico en LE, el orden de adquisición de los aspectos del léxico y las estrategias empleadas por los estudiantes.

13.2 Limitaciones del estudio e investigación futura.

Nuestra investigación se limita a las decisiones tomadas a la hora del diseño metodológico. El instrumento de la recogida de los datos, la prueba del nivel, el número limitado de participantes y la clasificación de los errores léxicos limitan por diferentes razones nuestro estudio.

La primera limitación de nuestro estudio se relaciona con la selección de la composición como instrumento de recogida de datos de producción escrita. Según da Rocha (1980), la composición no es un instrumento que permita recoger datos fiables, porque no puede representar de manera absoluta los conocimientos lingüísticos en LE. Esta afirmación, se combina con lo que señala Hyland (2003) sobre la evitación del lenguaje complejo, que podría ocultarse detrás de la disminución de los errores. Teniendo en cuenta estas dos opiniones, podemos llegar a la conclusión de que no hay manera de saber si una composición refleja fielmente los conocimientos del estudiante, porque él tiene la posibilidad de evitar la palabra o la estructura que no conoce, utilizar una forma alternativa o puede abandonar completamente el mensaje que quería expresar.

A pesar de esto, consideramos que la composición como instrumento para recoger datos ha sido el método más adecuado en nuestro estudio. Según Larsen-Freeman y Long (1991) la composición se considera el procedimiento menos controlado para recoger datos de producción escrita, porque la participación del investigador se limita sólo a la selección del tema. De esta manera, consideramos que dicho procedimiento nos garantiza, en la medida de lo posible, una producción lingüística natural.

La siguiente limitación de nuestra investigación tiene que ver con la prueba de nivel que hemos utilizado para clasificar a nuestros informantes en niveles de proficiencia en LE, una prueba de selección múltiple.

La prueba de selección múltiple se considera como un instrumento fiable para determinar el nivel lingüístico en LE porque según Van Blerkom (2009) da la posibilidad al enseñante de examinar diferentes aspectos de la lengua en poco tiempo. A pesar de esto, su principal limitación es que los estudiantes pueden encontrar la respuesta correcta sin conocerla, simplemente adivinándola o eliminando las respuestas incorrectas. De ahí que, Van Blerkom (2009) señala que una de las reglas que hay que seguir para diseñar una prueba de selección múltiple fiable es desarrollar los distractores adecuados.

Teniendo en cuenta estas limitaciones y la dificultad de diseñar una prueba de selección múltiple fiable, hemos decidido utilizar como prueba de nivel, la parte 4 del examen DELE de nivel Intermedio de Noviembre 2008, que incluía 60 preguntas de gramática y vocabulario selección múltiple. De esta manera, hemos asegurado a la medida de lo posible, la fiabilidad de nuestra prueba de nivel.

Asimismo, los resultados de esta investigación se han basado en 238 composiciones de 119 aprendientes griegos de español (cada uno ha escrito dos composiciones). El limitado número de participantes no nos permite extrapolar los resultados a toda la población de adultos aprendientes griegos de español. Por eso, hemos procedido a un análisis inferencial de nuestros datos para averiguar si se deben al azar. Los resultados del análisis citado nos han revelado que no todos nuestros resultados son significativos, así que tenemos que ser cuidadosos a la hora de generalizarlos.

Por último, nos referimos a la limitación más obvia de nuestra investigación, que es la clasificación de los errores. En este estudio, los errores léxicos se han clasificado según la causa que los ha generado, sin embrago, en muchos casos, no se ha podido determinar con certeza el origen etiológico de los errores. De esta manera, nuestra clasificación podría considerarse subjetiva.

Teniendo en cuenta este peligro, hemos tratado de controlar la subjetividad, en la medida de lo posible. Por un lado, hemos creado la categoría de los errores ambiguos en nuestra clasificación, donde hemos incluído los errores cuyo origen etiológico es arbitrario. De esta manera, pretendemos limitar la subjetividad y la arbitrariedad de la clasificación de los errores. Por otro lado, hemos tratado de diseñar una clasificación de errores completa y exhaustiva, donde la definición de las categorías de los errores léxicos se ha realizado de una manera clara y precisa. De esta manera, hemos conseguido limitar el peligro de la subjetividad y de la arbitrariedad.

El estudio del proceso de la adquisición del léxico español por aprendientes griegos que hemos realizado constituye uno de los primeros esfuerzos encontrados en la bibliografía de analizar la IL española de los griegos. Por eso, los resultados de nuestra investigación no se pueden considerar definitivos y generalizables. Se requiere más investigación tanto en diferentes aspectos de la IL española de los griegos como también en el tema concreto de la adquisición del léxico español.

Esta investigación podría examinar la actuación de los participantes en otros tipos de tareas tanto de producción escrita como de producción oral y podría medir otras dimensiones del léxico, como su riqueza, su especificidad y su variación. Además, esta investigación podría centrarse en otros factores que condicionan la adquisición del léxico español, como el sexo de los participantes, la edad de los participantes, el método didáctico, etc. De esta manera, se podría arrojar más luz tanto a las características del proceso de la adquisición del léxico español por los alumnos griegos como a los factores principales que generan los errores léxicos y las estrategias utilizadas para expesarse en la LE.

Referencias bibliográficas

Adjèmian, C., 1976. On the Nature of Interlanguage Systems. *Language Learning*, 26, 297 – 320.

Aguirre, B. et all., 2001. *Trato hecho. Español de los negocios. Nivel Elemental.* Madrid: SGEL.

Aguirre, B. y Rother, K., 1996. *El español por los profesionales. Comercio exterior*. Madrid: SGEL.

Agustín Llach, M.P., 2005. The Relationship of Lexical Errors and their Types to the Quality of ESL Compositions: an Empirical Study. *Porta Linguarum*, 3, 45-57.

Agustín Llach, M.P., 2007. Lexical Errors in Young EFL Learners: How do they Relate to Proficiency Measures? *Interlingüística*, 17, 63-73.

Agustín Llach, M.P., 2010. An Overview of Variables Affecting Lexical Transfer in Writing: A Review Study. *International Journal of Linguistics*, 2(1), 1 – 17.

Agustín Llach, M.P., Moreno Espinosa, S. y Fernández Fontecha, A., 2005. Responding to Different Composition Topics: A Quantitative Analysis of Lexical Error Production. *Glosas Didacticas*, 13, 128-140.

Ahumada Lara, I., 1989. *Aspectos de lexicografía teórica.* Granada: Universidad de Granada.

Ainciburu, M.C., 2008. La Enseñanza del Léxico en las Lenguas Extranjeras. ¿Qué Palabras Hay que Enseñar? *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera. I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE.* 21 - 23 mayo 2008. Córdoba Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_ainciburu.pdf [Fecha de consulta 6 ener. 2011]

Aitchison, J., 1987. *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon.* Cambridge: Blackwell.

Akyel, A. y Kamisli, S., 1997. Composing in First and Second Languages: Possible Effects of EFL Writing Instruction. En: K. Pogner, ed. *Writing: Text and Interaction. Odense Working Papers in Language and Communication,* 14, 69 – 105.

Albrechtsen, D., 1997. One Writer Two Languages: A Case Study of a 15 -Year- Old Student's Writing Process in Danish and English. *International Journal of Applied Linguistics,* 7 (2), 223 – 245.

Alcaraz, E., 2000. *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.

Alderson, J.C. y Urquart, A.H., 1988. "This Test in Unfair. I'm not an Economist". En: P. Carrell et al., eds. *Interactive Approaches to Second Language Reading,* Cambridge: C.U.P, 168 – 182.

Alexopulu, A., 2005a. *Contribución al estudio de los estudios morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego.* Tesis doctoral inédita (PhD). Universidad de Atenas, Facultad de Filología e Idioma Italiano y Español.

Alexopulu, A., 2005b. *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español.* Madrid: Ediciones del Orto.

Allen, V.F.,1984. *Techniques in teaching vocabulary.* Oxford: OUP.

Allison, D.,1995. Assertions and Alternatives: Helping ESL Undergraduates Extend their Choice in Academia Writing. *Journal of Second Language Writing,* 4, 1-16.

Álvarez Angulo, T., González Landa, M., García Parejo, I., Camargo Martínez, Z., Uribe Álvarez, G., Agosto Riera, S., Ow González, M., Pérez Milans, M., Fernández Martínez, M., Ramirez Bravo, R. y Chamorro García, M., (Grupo Didactext), 2003. Sociocognitive,

Pragmalinguistic and Didactic Model for the Production of Written Texts. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.

Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R., 2006. Teorías o Modelos de Producción de Textos en la Enseñanza y el Aprendizaje de la Escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.

Álvarez Muro, A., 2001. Análisis de la Oralidad: Una Poética del Habla Cotidiano. *Estudios de Lingüística Española*, 15.

Álvarez, J.L. y Chacón, R., 2003. La Enseñanza de 'colocaciones' en Español como L2: una Propuesta Didáctica. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada,* 4, 237 – 253.

Ambadiang, T., 1999. La Flexión Nominal. Género y Número. En: Bosque, Ignacio y Violeta Demonte, eds. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. 3, Madrid: Espasa, Calpe, 4843 – 4914.

Ambroso, S., 2000. Descripción de los Errores Léxicos de los Hispanohablantes: Análisis de la Producción Escrita de IT, el Certificado de Competencia General en Italiano como L2. En: E. Miguel, M. Fernández Lagunilla y F.Cartoni, eds. *Sobre el Lenguaje: Miradas Plurales y Singulares.* Madrid: Arrecife.

Anderson, J.I., 1980. The Lexical Difficulties of English Medical Discourse for Egyptian Students. *English for Specific Purposes, Oregon StateUniversity*, 37, 4.

Anthony, E.M., 1975. Lexicon and Vocabulary: Some Theoretical and Pedagogical Aspects of Word Meaning. *RELC Journal*, 6(1), 21-30.

Arabski, J., 1979. *Errors as indications of the development of Interlanguage.* Katowise: Uniwersytet Slaski.

Arden-Close, C., 1993. NNS Readers' Strategies for Inferring the Meanings of Unknown Words. *Reading in a Foreign Language*. 9, 867-893.

Arnaud, P.J.L., 1984. The Lexical Richness of L2 Written Productions and Validity of Vocabulary Tests. *University of Essex Occasional Papers*, 29, 14 – 28.

Arndt, V., 1987. Six Writers in Search of Texts: A Protocol- Based Study of L1 and L2 Writing. *ELT Journal,* 41(4), 257 – 267.

Aziz, L., 1995. *A Model of Paired Cognitive and Metacognitive Staregies: Its Effect on Second Language Grammar and Writing Performance.* Tesis doctoral inédita (PhD). Universidad de San Francisco. Facultad

Babiniotis, J., 1998. *Lexicó tis Neas Ellinikís glossas.* Atenas: Centro de Lexicología.

Bachman, L. y Palmer, A., 1996. *Language testing in practice.* Oxford: Oxford University Press.

Bacon, S., 1992. Phases of Listening to Authentic Input in Spanish: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals,* 25, 317 – 334.

Ballman, T.L., 1997. Enhancing Beginning Language Courses Through Content- Enriched Instruction. *Foreign Language Annals,* 30 (2), 173 – 186.

Baralo, M., 1994. *La adquisición de la morfología léxica en el español/LE: aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos de los adverbios en –mente*. Tesis doctoral (PhD). Universidad Complutense de Madrid. Instituto Universitario Ortega y Gasset.

Baralo, M., 1997. La Organización del Léxicon en Lengua Extranjera. *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón,* 14 (1), 59 – 73.

Baralo, M., 2001. El Lexicón no Nativo y las Reglas de la Gramática. En: V. Salazar y S.Pastor, eds. *Estudios de Lingüística*, Universidad de Alicante, 23 – 38.

Baralo, M., (2005). Aspectos de la Adquisición del Léxico y su Aplicación en el Aula. FIAPE I Congreso internacional: El Español, Lengua del Futuro. *Redele* [en línea].

Disponible en: www.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/baralo.pdf [Fecha de consulta 21 sept. 2010]

Baralo, M., 2007. Adquisición de Palabras: Redes Semánticas y Léxicas. *Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico.* Múnich, 15-16 de junio.

Bardovi – Harlig, K., 1992. A Second Look at T – Unit Analysis: Reconsidering the Sentence. *TESOL Quarterly*, 26, 390 – 395.

Bardovi – Harlig, K. y Bofman, T., 1989. Attainment of Syntactic and Morphological Accuracy by Advanced Language Learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 17 – 34.

Barnbook, G., 1996. *Language and computers.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Barnett, M., 1989. Writing as a Process. *The French Review*, 63(1), 31-44.

Barrera Vidal, A., 1996. Vocablos 'transparentes'. Sobre la Posible Aportación de la Lengua Materna (L1) al Aprendizaje del Vocabulario Español como L2. En: C. Segoviano, ed. *La Enseñanza del Léxico Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Iberoamericana, 43-58.

Bartelt, H., 1992. Rhetorical Transfer in Apachean English. En: S. Gass y L. Selinker, eds. *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: Benjamins, 101-108.

Barton, D. y Hamilton, M., 1998. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community.* London: Routledge.

Bauer, L. y Nation, I.S.P., 1993. Word Families. *International Journal of Lexicography*, 6, 253-279.

Bazerman, C., 1998. *The Languages of Edison's Light.* Chicago: University of Chicago Press.

Bazerman, C., 1999. Letters and the Social Grounding of Differentiated Genres. En: D. Barton y N. Hall, eds. *Letter Writing as a Social Practice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 15 – 30.

Beaugrande, R., 1979. Moving from Product toward Process. *College Composition and Communication*, 30(4), 357-363.

Beaugrande, R., 2000. Texts Linguistics at the Millennium: Corpus Data and Missing Links. *Text*, 20.

Bell, H., 2003. *Using Frecuency Lists to Assess L2 Texts.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Wales Swansea.

Benson, M., 1985. Collocations and Idioms. En: R. Ilson, ed. *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford: Pergamon, 61-68.

Bensoussan, M. y Laufer, B., 1984. Lexical Guessing in Context in EFL Reading Comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7, 15-32.

Berman, R., 1994. Learners' Transfer of Writing Skills Between Languages. *TESL Canada Journal*, 12 (1), 29 – 46.

Bhatia, V.K., 1999. Integrating Products, Processes, Purposes and Participants in Professional Writing. En: C.N. Candlin y K. Hyland, eds. *Writing: Texts, Processes and Practices*. London: Longman, 21 – 39.

Bialystok, E., 1983. Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies. En: C. Faerch y G. Kasper, eds. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 100-118.

Bialystok, E., 1990. *Communication strategies. A psychological analysis of second language use.* Oxford: Blackwell.

Bialystok, E. y Frolich, M., 1980. Oral Communication Strategies for Lexical Difficulties. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, 3-30.

Bickner, R. y Peyasantiwong , P., 1988. Cultural Variation in Reflective Writing. En: A. Purves, ed. *Writing Across Languages y Cultures.* Newbury Park, CA: Sage Publications, 160 – 174.

Biró, A., 2009. Interlingual lexical errors: English – Hungarian Translation Equivalent Lexical Items and their Mental Representations in the Context of Learning English as a Foreign Language in Hungary. *Entre Lenguas*, 14, 11 – 30.

Blaas, 1982. *Fossilization in the adnanced learner's lexicon.* Unpublished Scriptie. Rijksuniversiteit, Utrecht.

Blanton, L.L., 1992. An Holistic Approach to College ESL: Integrating Language and Content. *ELT Journal,* 46, 285 – 293.

Blum-Kulka, S., 1981. Learning to Use Words: Acquiring Semantic Competence in a Second Language. En: M.Nahir, ed. *Hebrew Teaching and Applied Linguistics*. Nueva York: University Press of America, 243-251.

Blum, S. y Levenston, E.A., 1978. Lexical Simplification in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition,* 2 (2), 43-64.

Bocanegra Valle, A., 2007. On the Teachability of Nominal Compounds to Spanish Learners of English for Specific Purposes. En: A. Bocanegra Valle, M.C. Lario de Oñate y López Torres, E., eds. *English for Specific Purposes: Studies for classroom development and implementation*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Bocanegra Valle, A., Lario de Oñate, M.C. y López Torres, E., 2007. *English for Specific Purposes: Studies for classroom development and implementation*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Boers, F., Demecheleer, M. y Eyckmans, J., 2004. Etymological Elaboration as a Strategy for Learning Idioms. En: P. Bogaards y B. Laufer, eds. *Vocabulary in a Second Language.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 53-78.

Bogaards, P., 2000. Testing L2 Vocabulary Knowledge: the Case of the Euralex French Tests. *Applied Linguistics,* 21, 490-516.

Bogaards, P., Laufer, B., 2004. *Vocabulary in a second language: selection, acquisition and testing.* Amsterdam: J.Benjamins Pub.Co. 2004.

Boomet, D.S. y Laver, J., 1968. Slips of the Tongue. *British Journal of Disorders of Communication*, 3, 2-12.

Bordag, D., 2004. Interlingual and Intralingual Interference during Gender Production in Czech and German. *Cahiers Linguistiques d' Ottawa*, 32, 1-23.

Bosher, S., 1998. The Composing Process of three Southeast Asian Writers at the Post-Secondary Level: An exploratoty Study. *Journal of Second Language Writing,* 7, 205 – 242.

Bosher, S. y Smalkoski, K., 2002. From Need Analysis to Curriculum Development: Designing a Course in Health – Care Communication for Immigrant Students in the USA. *English for Specific Purposes,* 21 (1), 59 – 79.

Botella Rodríguez, M., 2007. Teaching English for Nurses: Vocabulary Learning. En: A. Bocanegra Valle, M.C. Lario de Oñate y López Torres, E., eds. *English for Specific Purposes: Studies for classroom development and implementation*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Bouvy, C., 2000. Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer. En: J. Cenoz y U. Jessner, eds. *English in Europe. The Acquisition of a Third Language.* Clevedon: Multilingual Matters, 143-156.

Braddock, R., Lloyd – Jones, R. y Schoer, L., 1963. *Research in written composition.* Champaign, IL: National Council of Teachers of English.

Braine, G., 1996. ESL Students in First – Year Writing Courses: ESL Versus Mainstream Classes. *Journal of Second Language Writing*, 5, 91 – 107.

Breen, M.P., 1987, Contemporary Paradigms in Syllabus Design. *Language Teaching*, 20 (3), 157 – 174.

Bridgeman, B. y Carlson, S., 1983. *Survey of Academic Writing Tasks Required of Graduate and Undergraduate Foreign Students.* TOEFL Research Report No.15. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.

Brinton, D., Snow, M.A. y Wesche, M.B., 1989. *Content-based second language instruction.* Boston: Heinle y Heinle Publishers.

Broeder, P., Extra, G., van Hout, R., Strömqvist, S. y Voionmaa, K., 1988. *Processes in the developing lexicon.* Tilburg: KU Brabant.

Broeder, P., Extra, G., van Hout y Voionmaa, K., 1993. Word Formation Processes in Talking About Entities. En: C. Perdue, ed. *Adult Language Acquisition: Cross Linguistic Perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press, 41 – 72.

Brossel, G. 1983. Rhetorical Specification in Essay Examination Topics. *College English*, 45 (2), 165 – 173.

Brown, D., 1974. Advanced Vocabulary Teaching: the Problem of Collocation. *RELC Journal*, 5(2), 1-11.

Brown, R.W., 1970. *Psycholinguistics: selected papers*. New York: Free Press.

Brown, G., Anderson, A., Shillcock, R., y Yule, G., 1984. *Teaching talk: strategies for production and assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, C., Sagers, S. y LaPorte, C., 1999. Incidental Vocabulary Acquisition from Oral and Written Dialogue Journals. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 259-283.

Brumfit, C. y Johnson, K., 1979. *The communicative approach to language teaching.* Oxford: O.U.P

Buchingham, H., 1980. On Correlating Aphasic Errors with Slips of the Tongue. *Applied Linguistics*, 1, 199-220.

Bygate, M., Skehan, P. y Swain, M., 2001. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing.* New York: Longman.

Cabaleiro González, B., 2003. La Escritura en L1 y L2: Estudio Empírico. *RESLA*, 16, 33 – 52.

Cabré, M.T., 1993. *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones.* Barcelona: Atlántida.

Campbell, C., 1990. Writing with Others' Words: Using Background Reading Text in Academic Compositions. En: B. Kroll, ed. *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 211 – 230.

Camps, A., 1990. Modelos del Proceso de Redacción: Algunas Implicaciones para la Enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.

Camps, A., 1997. Escribir. La Enseñanza y el Aprendizaje de la Composición Escrita. *Signos*, 20, 24-33.

Canale, M., 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En: J. Richards y R. Schmidt, eds. *Language and Communication.* London: Longman Group.

Canale, M. y Swain, M., 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Candlin, Ch., 1990. Hacia la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53.

Canseco, G. y Byrd, P., 1989. Writing Required in Graduate Courses in Business Administration. *TESOL Quarterly*, 23 (2), 305 – 316.

Cantoni-Harvey, G., 1987. *Content – area language instruction: approaches and strategies.* Reading, MA: Addison – Wesley.

Carlisle, R., 1989. The Writing of Anglo and Hispanic Elementary School Students in Bilingual, Submersion and Regular Programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 179 – 201.

Carlson, S., Bridgeman, B., Camp, R. y Waanders, J., 1985. *Relationship of admission test scores to writing performance of native and nonnative speakers of English*. TOEFL Research Report 19, Princeton, N.J.: Educational Testing Service.

Carrell, P., 1983. Three Components of Background Knowledge in Reading Comprehension. *Language Learning*, 33, 183 – 207.

Carrell, P. y Connor, U., 1991. Reading and Writing Descriptive and Persuasive Texts. *The Modern Language Journal*, 75(3), 314-324.

Carroll, J.B., 1969. Language and Psychology. En: A.A. Hill, ed. *Linguistics Today*. New York: Basic Books Inc.

Carter, R., 1987. *Vocabulary. Applied linguistic perspectives.* Londres: Allen & Unwin.

Carter, R.J. y McCarthy, M., eds. 1988. *Vocabulary and language teaching.* London: Longman.

Caruso, J., 1994. *The effects of extensive reading on reading comprehension and writing proficiency in foreign language learning.* Tesis doctoral inédita. Universidad de West Virginia, Morgantown.

Casanave, C., 1994. Language Development in Students' Journals. *Journal of Second Language Writing*, 3, 179 – 201.

Casanave, C., 2002. *Writing games: multicultural case studies of academic literacy practices in higher education.* Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Casanave, C., 2004. *Controversies in second language writing. Dilemmas and decisions in research and instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Casanave, C. y Hubbard, P.,1992. The Writing Assignments and Writing Problems of Doctoral Students: Faculty Perceptions, Pedagogical Issues and Needed Research. *English for Specific Purposes Journal,* 11, 33 – 49.

Cassany, D., 1999. La Composición Escrita en E/LE. En: L. Miquel y N. Sans eds., *Didáctica de español como lengua extranjera 4, Cuadernos Tiempo Libre*, Madrid: Colección Expolingua, 47 – 66.

Cassany, D., 2005. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós.

Cassany, D., 2005. *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.

Cassany, D., 2007. *La cocina de la escritura.* Barcelona: Editorial Anagrama.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G., 1993. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Celaya, M.L. y Ruiz de Zarobe, Y., 2010. First Languages and Age in CLIL and non – CLIL Contexts. *International CLIL Research Journal,* 1 (3), Artículo 5.

Cepeda Guerra, M., 2005. Desarrollo de Competencias en la Producción Escrita de Textos: Una Problemática en la Era del Ciberespacio. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*, 1-12.

Chacón Beltrán, R., 2006. Towards a Typological Classification of False Friends (Spanish – English). *RESLA*, 19, 29 – 39.

Chamot, A.U. y O'Maley, J.M., 1987. The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream. *TESOL Quarterly*, 21 (2), 227 – 247.

Chamot, A.U. y O'Maley, J.M., 1994. *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach.* Reading, MA: Addison – Wesley.

Chang, Y., 1999. Discourse Topics and Interlanguage Variation. En: P. Robinson, ed., *Representation and Process: Proceedings of the 3rd Pacific Second Language Research Forum, Vol. 1*. Tokyo: PacSLRF, 235 – 241.

Chapin, R. y Terdal, M., 1990. Responding to our Response: Students' Strategies for Responding to Teacher Written Comments. *ERIC Reproducción de documentos*, ED328098.

Chapple, L. y Curtis, A., 2000. Content – Based Instruction in Hong Kong: Student Responses to Film. *System*, 28 (3), 419 – 434.

Chastain, K., 1990. Characteristics of Graded and Ungraded Compositions. *Modern Language Journal*, 74, 10 – 14.

Chavez, M., 1996. Non – Revised Writing, Revised Writing, and Error Detection by Learner Characteristics. *International Journal of Applied Linguistics*, 6, 163 – 198.

Chelala, S., 1981. The Composing Process of two Spanish Speakers and the Coherence of their Texts: A Case Study. Tesis doctoral inédita. New York University.

Chenoweth, N. y Hayes, J., 2001. Fluency in Writing. Generating Text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.

Chomsky, N., 1988. *Language and problems of knowledge: the Managua lectures*. Cambridge MA: The NUT Press.

Chomsky, N., 1995. *The Minimalist program*. Massachuchets: MIT.

Coady, J. y Huckin, T., 1997. *Second language vocabulary acquisition: A rational for pedagogy*. Cambridge: CUP.

Coe, R.M., 1987. An Apology for Form, or Who Took the Form out of Process? *College English*, 49, 13 – 28.

Coles, W., 1969. Freshman Composition: The Circle of Unbelief. *College English*, 31, 134 – 142.

Connolly, P.G., 1973. How to Teach Families of Words by Comparison. *English Language Teaching Journal*, 27(2), 171-176.

Connor, U., 1984. Recall of Text: Differences between Fisrst and Second Language Readers. *TESOL Quarterly*, 18, 239 – 256.

Connor, U., 1988. A Contrastive Study of Persuasive Business Correspondence: American and Japanese. En: S.J. Bruno, ed. *Global Implications for Business Communications: Theory, Technology and Practice*. Proceedings del 53 National y 15 International Convention for the Association for Business Commuinication. Houston: University of Houston School of Business and Public Administration.

Connor, U., 1996. *Contrastive rhetoric. Cross – cultural aspects of second – language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Connor, U., 1997. *Composition-rhetoric: backgrounds, theory and pedagogy*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Connor, U. y Asenavage, K., 1994. Peer Response Groups in ESL Writing Classes: How Much Impact on Revision? *Journal of Second Language Writing*, 3, 257 – 276.

Connor, U., Davis, K. y DeRycker, T., 1995. Correctness and Clarity in Applying for Overseas Jobs: A Cross – Cultural Analysis of U.S. and Flemish Applications. *Text*, 15, 457 – 475.

Connor, U. y Lauer, J., 1988. Cross – Cultural Variation in Persuasive Student Writing. En: A. C. Purves, ed. *Writing Across Languages y Cultures*. Newbury Park, CA: Sage, 138 – 159.

Conrad, S. y Goldstein, L., 1999. ESL Student Revision After Teacher – Written Comments: Text, Contexts and Individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8 (2), 147 – 179.

Coombs, V., 1986. Syntax and Communicative Strategies in Intermediate German Composition. *The Modern Language Journal*, 70, 114 – 124.

Cooper, T., 1981. Sentence Combining: An Experiment in Teaching Writing. *Modern Language Journal*, 65, 158 – 165.

Cooper, T. y Morain, G., 1980. A Study of Sentence – Combining Techniques for Developing Written and Oral Fluency in French. *French Review*, 53, 411 – 423.

Corder, S.P., 1971. Idiosyncratic Dialects and Errors Analysis. *IRAL*, 9(2), 147-160.

Corder, S.P., 1981. *Error analysis and interlanguage*. London: Oxford University Press.

Corder, S.P., 1983. A Role for the Mother Tongue. En: S.Gass y L. Selinker, eds. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley Massachusetts: Newbury House Publishers, 85-97.

Corpas, J. y Martínez, L., 2002. *Socios, 2. Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona: Difusión.

Cowie, A.P., 1988. Stable and Creative Aspects of Vocabulary Use. En: R. Carter y M. McCarthy, eds. *Vocabulary and Language Teaching*. London/New York: Longman, 126-139.

Coxhead, A. 1998. *An AcademicWord List*. Occasional Publication Number 18, LALS, Victoria University of Wellington, New Zealand.

Coxhead, A. y Nation, P., 2001. The Specialized Vocabulary of English for Academic Purposes. En: J. Floerdew y M. Peacock, eds. *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 252 – 267.

Crandall, J., 1987. *ESL through Content-Area Instruction.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Crandall, J. y Tucker, G., 1990. Content-Based Language Instruction in Second and Foreign Languages. En: S. Anivan, ed. *Language Teaching Methodology for the Nineties*. Singapore: RELC.

Crawford, M., 2001. Making Language Meaningful: A Content – Based Approach for Teaching General English Courses. *Journal of Hokkaido University of Education,* 52 (1), 53 – 63.

Creese, A., 2005. Is This Content-Based Language Teaching? *Linguistics and Education,* 16 (2), 188 – 204.

Crismore, A., Markkanen, R. y Steffensen, M. S., 1993. Metadiscourse in Persuasive Writing: A Study of of Texts Written by American and Finnish University Students. *Written Communication*, 10, 39-71.

Cromer, R., 1991. *Language and thought in normal and handicapped children*. Oxford: Blackwell.

Crookes, G., 1989. Planning and Interlanguage Variation. *Studies in Second Language Acquisition,* 11, 367 – 383.

Crookes, G. y Gass, S., 1993. *Tasks in a pedagogical context: integrating theory and practise.* Philadelphia: Multilingual Matters.

Crow, J.T. y Quigley, J.R., 1985. A Semantic Field Approach to Passive Vocabulary Acquisition for Reading Comrehension. *TESOL Quarterly*, 19(3), 497-513.

Crowdy, S., 1993. Spoken Corpus Design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(2), 259-265.

Crowhurst, M., 1980. Syntactic Complexity and Teachers'ratings of Narrations and Arguments. *Research in the Teaching of English*, 14, 223 – 231.

Cumming, A., 1987. Decision Making and Text Representation in ESL Writing Performance. Paper presented at the 21st Annual TESOL Convention,Miami, April.

Cumming, A., 1989. Writing Expertise and Second-Language Proficiency. *Language Learning*, 39(1), 81-141.

Cumming, A., 2001. Learning to Write in a Second Language: Two Decades of Research. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 1 – 23.

Cumming, A., Rebuffot, J. y Ledwell, M., 1989. Reading and Summarizing Challenging Texts in First and Second Languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,* 2(2), 201 – 219.

Cunningham, J. W. y Moore D.W., 1993. The Contribution of Understanding Academic Vocabulary to Answering Comprehension Questions. *Journal of Reading Behavior*, 25, 171-180.

Dagneaux, E., Denness, S. y Granger, S., 1998. Computer – Aided Error Analysis. *System,* 26, 163 – 174.

Dagut, M.B., 1977. Incogruences in Lexical "Gridding" – an Application of Contrastive Semantic Analysis to Language Teaching. *IRAL,* 15, 221-229.

Dakun, W. y Gieve, S., 2008. Learning Environments and the Use of Vocabulary Learning Strategies: A Case Study of Chinese Learners. *Indonesian Journal of English Language Teaching,* 4 (1), 56 – 89.

Dantas-Whitney, M. y Grabe, W., 1989. A Comparison of Portuguese and English Newspaper Editorials. Presentado en el 23 Annual TESOL Convention, San Antonio, TX.

Davison, C., y Williams, A., 2001. Integrating Language and Content: Unresolved Issues. En: B. Mohan, C. Leung y C. Davison, eds. *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity.* Harlow, Essex: Longman and Pearson Education.

De Angelis, J., 2005. Interlanguage. Transfer of Function Words. *Language Learning,* 55 (3), 379 - 414.

De Bot, K., 1992. A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24.

Devine, J., Railey, K. y Boshoff, P., 1993. The Implications of Cognitive Models in L1 and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 2, 203 – 225.

Dewaele, J.M. 1998. Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 Versus L3. *Applied Linguistics*, 19, 471 – 490.

Diaz, D., 1985. *The Process Classroom and the Adult L2 Writer*. Tesis doctoral inédita. Columbia University Teachers College.

Diaz, D., 1986. The Adult ESL Writer: The Process and the Context. *76th Annual Meeting of NCTE,* 21 – 26 Noviembre 1986. San Antonio, Texas. *ERIC Reproducción de documentos,* ED281235.

Dickerson, L. y Dickerson, W., 1977. Interlanguage Phonology: Current Research and Future Directions. En: P. Corder y E. Roulet, eds., *The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins and theirRelation to Second Language Pedagogy*. Actes du 5 une colloque de Linguistique Applique de Neufchatel. Paris: AIMAV/Didier

Donley, M., 1974. The Role of Structural Semantics in Expanding and Activating the Vocabulary of the Advanced Learner: the Example of the Homophone. *Audio-Visual Language Journal*, 12(2), 81-89.

Doughty, C. y Pica, T., 1986. "Information Gap" Tasks: Do they Facilitate Second Language Acquisition? *Tesol Quarterly,* 20(2), 305-325.

Dueñas, M., 2004. The Whats, Whys, Hows and Whos of Content-Based Instruction in Second/Foreign Language Education. *International Journal of English Studies,* 4(1), 73 – 96.

Duff, P.A., 1996. Different Languages, Different Practices: Socialization of Discourse Competence in Dual-Language School Classrooms in Hungary. En: K. Bailey y D. Nunan, eds. *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education.* New York: Cambridge University Press, 407 – 433.

Dulay, H. y Burt, M. 1972. Goofing: an Indicator of Children's Second Language Learning Strategies. *Language Learning,* 22 (2), 235 – 252.

Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S., 1982. *Language two.* Oxford: Oxford University Press.

Duškova, L., 1969. On Sources of Errors in Foreign Language Learning. *IRAL*, 7, 11-36.

Eckman, F. 1977. Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning*, 27, 195 – 216.

Edelsky, C., 1982. Writing in a Bilingual Program: The Relation of L1 and L2 Texts. *TESOL Quarterly*, 16, 211 – 228.

Eguiluz Pacheco, J. y de Vega Santos, C., 2009. Criterios para la Evaluación de la Producción Escrita. *Macroele*, 9, 75 – 94.

Engber, Ch., 1995. The Relationship of Lexical Proficiency to the Quality of ESL Compositions. *Journal of Second Language Writing*, 4(2), 139-155.

Enright, D.S. y McCloskey, M.L., 1988. *Integrating English: developing English language and literacy in the multicultural classroom.* Reading, MA: Addison – Wesley Publishing Company.

Elbow, P., 1973. *Writing without teachers.* New York: Oxford University Press.

Elbow, P., 1968. A Method for Teaching Writing. *College English*, 30(2), 115-125.

Ellis, A.W., 1980. On Freudian Theory of Speech Errors. En: V. Fromkin, ed. *Errors in Linguistic Performance, Slips of the Tongue, Ear, Pen and Hand.* London: Academic Press.

Ellis, N.C., 1994. *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.

Ellis, N.C., 1994. Vocabulary Acquisition: the Implicit Ins and Outs of Explicit Cognitive Mediation. En: N.C. Ellis, ed. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 218-282.

Ellis, N., 1995. Vocabulary Acquisition: Psychological Perspectives and Pedagogical Implications. *The Language Teacher*,19, 212 – 226.

Ellis, R., 1987. Interlanguage Variability in Narrative Discourse: Style in the Use of the Past Tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 12 – 20.

Ellis, R., 2003. *Task based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, N.C. y Beaton, A., 1993. Factors Affecting Foreign Language Vocabulary: Imagery Keyword Mediators and Phonological Short-term Memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46A, 533-558.

Ellis, N.C. y He, X., 1999. The Role of Modified Input and Output in the Incidental Acquisition of Word Meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 285-301.

Ellis, R. y Yuan, F., 2004. The Effects of Planning on Fluency, Complexity and Accurasy in Second Language Narrative Writing. *SSLA*, 26, 59-84.

Emig, J., 1964. The Uses of the Unconscious in Composing. *College Composition and Communication*, 16, 6 – 11.

Emig, J., 1967. On Teaching Composition: Some Hypotheses As Definitions. *Research in the Teaching of English*, 1 (2), 127 – 135.

Emig, J., 1971. *The Composition Processes of Twelfth Graders*. NCTE Research Report No.13. Urbana: NCTE.

Estaire, S. y Zanón, J., 1990. El Diseño de Unidades Didácticas en L2 Mediante Tareas: Principios y Desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.

Faerch, C. y Kasper, G., 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.

Faerch, C. y Kasper, G., 1983. Plans and Strategies in Foreign Language Communication. En: C. Faerch y G. Kasper, eds. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 20-60.

Faerch, C. Y Kasper, G., 1984. Two Ways of Defining Communication Strategies. *Language Learning,* 34, 45 – 63.

Fagan, W. y Hayden, H., 1988. Writing Processes in French and English of Fifth Grade French Inmersion Students. *Canadian Modern Language Review*, 44 (4), 653 – 668.

Faigley, L., 1986. Competing Theories of Process: A Critique and a Proposal. *College English*, 48(6), 527-542.

Faigley, L., Cherry, R., Jolliffe, D., y Skinner, A., 1985. *Assessing writers´ knowledge and processes of composing.* Norwood, NJ: Ablex.

Fairbanks, K., 1982. *Variability in interlanguage*. Minnesota: Universidad de Minnesota.

Faltis, C.J., 1993. Critical Issues in the Use of Sheltered Content Teaching in High – School Bilingual Programs. *Peabody Journal of Education*, 69 (1), 136 – 151.

Fernández, S., 1988. Corregir y evaluar desde la perspectiva comunicativa. *Actas de las primeras Jornadas pedagógicas de ASELE.* Granada: Universidad de Granada, 13 – 29.

Fernández, S., 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.* Madrid: Edelsa.

Ferris, D., 2001. Teaching Writing for Academic Purposes. En: J. Flowerdew y M. Peacock, eds. *Research Perspectives on English for Academic Purposes.* Cambridge: Cambridge University Press, 298 – 314.

Feez, S., 2002. Heritage and Innovation in Second Language Education. En: A. Johns, ed. *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 47 – 68.

Ferris, D., 1997. The Influence of Teacher Commentary on Student Revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315 – 352.

Ferris, D. y Hedgcock, J., 2005. *Teaching ESL composition: purpose, process and practice.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Finney, M., 2002. Effects of Spanish pragmatic and lexical constrains in the interpretation of L2 English anaphora. *Pragmatics*, 12 (3), 297 – 328.

Fischer, R., 1984. Testing Written Communicative Competence in French. *The Modern Language Journal*, 68, 13 – 20.

Florez-Estrada, N., 1995. *Some Effects of Native-Nonnative Communication Via Computer E-Mail Interaction on the Development of Foreign Language Proficiency.* Tesis Doctoral inédita. Universidad de Pittsburgh.

Flower, L., 1979. Writer – Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41 (1), 19 – 37.

Flower, L. y Hayes, J., 1977. Problem – Solving Strategies and the Writing Process. *College English*, 39 (4), 449 – 461.

Flower, L. y Hayes, J., 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Flowerdew, J., 2002. Genre in the Classroom: A Linguistic Approach. En: A. Johns, ed. *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 89 – 100.

Flowerdew, J. y Peacock, M., 2001. *Research perspectives on English for Academic Purposes.* Cambridge: Cambridge University Press.

Folman, S. y Connor, U., 1997. Intercultural Rhetorical Differences in Constructing a High School Research Paper. *Megawt*, 38 (2), 247 – 280.

Forteza Fernández, R. y Faedo Borges, A., 2005. Períodos Históricos de la Enseñanza de la Expresión Escrita en Lenguas Extranjeras. *Acimed*, 13 (6).

Frank, R., 2000. Medical Communication: Non – Native English Speaking Patients and Native English Speaking Proffesionals. *English for Specific Purposes*, 19 (1), 31 – 62.

Frantzen, D., 1995. The Effects of Grammar Supplementation on Written Accuracy in an Intermediate Spanish Content Course. *Modern Language Journal*, 79, 329 – 344.

Fraser, C., 1999. Lexical Processing Strategy Use and Vocabulary Learning Through Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225-241.

Freedman, A., Adam, C. y Smart, G., 1994. Wearing Suits to Class: Simulating Genres and Simulations as Genre. *Written Communication*, 11 (2), 193-226.

Freedman, A. y Medway, P., eds.1994. *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth, NH.: Heinemann.

Freud, S., 1973. Slips of the Tongue. En: V. Fromkin, ed. *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hauge: Mouton.

Friedlander, A., 1990. Composing in English: Effects of a First Language on Writing in English as a Second Language. En: B. Kroll, ed., *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 109 – 125.

Fries, C., 1945. *Teaching and learning English as a foreign language.* Ann Arbor : University of Michigan Press.

Fromkin, V., 1973. *Speech errors as linguistic evidence*. The Hauge: Mouton.

Fromkin, V., 1980. *Errors in linguistic performance, slips of the tongue, ear, pen and hand*. London: Academic Press.

Gaffield-Vile, N., 1996. Content – Based Second Language Instruction at the Tertiary Level. *ELT Journal*, 50 (2), 108 – 114.

Gairns,R. y Redman, S., 1986. *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge : Cambridge University Press.

Galeote, M. y Sáez, I.,1994. Algunos Aspectos de la Enseñanza del Nivel Léxico Semántico en Español. *Aljamía*, 5, 54-59.

Galisson, R., 1988. Le Vocabulaire en Pénitence. Brève Histoire d'une Disgrâce Chronique. *Reflet*, 27, 14-19.

Garau, M. y Pérez Vidal, C., 2007. The Effect of Context and Contact on Oral Performance in Students who go on a Stay Abroad. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 4, 117 – 134.

García Parejo, I., 1994. La Expresión Escrita en Español L2: Motivación y Creatividad para el Desarrollo de Diferentes Destrezas Lingüísticas. En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, eds. *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, 289 – 300.

Gardner, D. y Miller, L., 1996. *Tasks for independent language learning*. Alexandria, V.A.: TESOL.

Gaskill, W., 1986. *Revising in Spanish and English as a second Language: A Process Oriented Study of Composition.* Tesis doctoral inédita. Universidad de California, Los Ángeles.

Gass, S., 1988. Second Language Vocabulary Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 92-106.

Gass, S. y Selinker, L., 1983. *Language transfer in language learning.* Rowley Massachusetts: Newbury House Publishers.

Geoghegan, G., 1983. *Non native speakers of English in Cambridge University*. Cambridge: The Bell Educational Trust in association with Wolfson College.

Gil Escudero, G. y Santana Rosales, B., 1985. Los Modelos del Proceso de la Escritura. *Estudios de Psicología*, 19-20, 87-101.

Giroux, H., 2001. *Theory and resistance in education*. *Towards a pedagogy for the opposition.* Connecticut: Bergin and Garvey.

Givon, T., 1985. Function, Structure and Language Acquisition. En: D. Slobin, ed., *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition: Vol.1*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1008 – 1025.

Givon, T., 1995. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: Benjamins.

Goldstein, L., 2001. For Kyla: What the Research Say About Responding to ESL Writers. En: T. Silva y P. Matsuda, eds. *On Second Language Writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 73 – 89.

Goldstein, L., 2004. Questions and Answers about Teacher Written Commentary and Student Revision: Teachers and Students Working Together. *Journal of Second Language Writing*, 13 (1), 63 – 80.

Goldstein, L. y Liu, N.F., 1994. An Integrated Approach to the Design of an Inmersion Program. *TESOL Quarterly*, 28 (4), 705 – 725.

Gómez Basilio, A., 2009. *La composición en lengua inglesa de población adulta española: desarrollo de rasgos lingüísticos como indicador de madurez textual.* Tesis doctoral (PhD), Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras.

Gómez de Enterría, J. 2001. *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.

Gómez de Enterría, J. y Gómez de Enterría, S., 1994. *Servicios de salud*. Madrid: SGEL.

Gómez Molina, J.R., 2002. La Competencia Léxica en el Currículo de Español para Fines Específicos. *II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos.* Disponible en: cvc.cervantes.es/obref/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf.

Gómez Molina, J. R., 2003. *Español para fines específicos. La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos.* Actas de II Congreso internacional de español para fines específicos. Amsterdam.

Gómez Molina, J.R., 2004. La Subcompetencia Léxico – Semántica. En : *Vademécum para la Formación de Profesores.* Dir. J.Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid : SGEL, 491 - 510.

Gómez Torrego, L., 1998. *Gramática didáctica del español.* Madrid: SM.

Gómez Veiga, I. y Vieiro Iglesias, P., 1999. Influencia de la Demanda de la Tarea en la Producción Oral en la Segunda Lengua. *Revista de Psicodidáctica*, 108.

González Grueso, F., 2006. Las Colocaciones en la Enseñanza del español de los Negocios. *Revista de Didáctica Macroele,* 2.

González, M. et all., 1999. *Socios,1. Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona: Difusión.

González Quintero, E.F. y Roux Rodríguez, R., 2005. The Use of Peer Feedback in the English as a Foreign Language Classroom: A Case Study. *Sintagma,* 5, 54 – 68.

Gor, K. y Vatz, K., 2009. Less Commonly Taught Languages: Issues in Learning and Teaching. En: M.H. Long y C. Doughty, eds. *The Handbook of Language Teaching*. U.K: Wiley – Blackwell, 234, 249.

Goulden, R., Nation, P. y Read, J., 1990. How Large Can a Receptive Vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11, 341-363.

Grabe, W. y Kaplan, R., 1996. *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective.* Harlow, UK: Longman.

Grabe, W. y Stoller, F., 1997. Content – Based Instruction: Research Foundations. En: M.A. Snow y D.M. Brinton, eds. *The Content – Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. New York: Longman, 5 – 21.

Grandin, J.M., 1993. The University of Rhode Island's International Program. En: M. Krueger y F. Ryan, eds. *Language and Content: Discipline – and Content – Based Approaches to Language Study*. M.A.: D.C. Heath Co., 130 – 137.

Grant, L. y Ginther, L., 2000. Using Computer – Tagged Linguistic Features to Describe L2 Writing Differences. *Journal of Second Language Writing*, 9 (2), 123-145.

Green, D.W., 1986. Control, Activation and Resourse: A Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals. *Brain and Language,* 27, 210-223.

Greidanus, T., Bogaards, P., Linden, E., Nienhuis, L. y Wolf, T., 2004. The Construction and Validation of a Deep Word Knowledge Test for Advanced Learners of French. En: P. Bogaards y B. Laufer, eds. *Vocabulary in a Second Language.* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 191-208.

Griffin,G.F., 1992. *Aspects of the psychology of second language vocabulary list learning*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Warwick. Facultad de Psicología.

Grosjean, F., 1982. *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

Grosjean, F., 1998. Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues. *Bilingualism: Language and Cognition*,1, 131 – 149.

Gu, Y. y Johnson, R.K., 1996. Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning*. 46, 643-679.

Gutiérrez Quintana, E., 2005. Análisis de la Interlengua de Italianos Aprendices de Español. *ELUA*, 19, 223-242.

Haastrup, K., 1989a. *Lexical inferencing procedures, Part 1 y Part 2*. Copenhagen: Handelshojskolen I Kobenhavn.

Haastrup, K., 1989b. The Learner as Word Processor. En: P. Nation y R. Carter, eds. *Vocabulary Acquisition. AILA Review*, 6, 34-46.

Hairston, M., 1986. Different Products, Different Processes: A Theory about Writing. *College Composition and Communication*, 37(4), 442-452.

Hall, C., 1987. *Revision Strategies in L1 and L2 Writing Tasks: A Case Study*. Tesis doctoral inédita (PhD). University of New Mexico.

Hall, C., 1990. Managing the Complexity of Revising Across Languages. *Tesol Quarterly*, 24(1), 43-60.

Hammadou, J., 1991. Interrelationships Among Prior Knowledge, Inference and Language Proficiency in Foreign Language Reading. *The Modern Language Journal*, 75 (1), 27 – 38.

Hamp - Lyons, L., 1990. Second Language Writing: Assessment Issues. En: B. Kroll, ed., *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 69 – 87.

Hamp - Lyons, L. y Henning, G., 1991. Communicative Writing Profiles: An Investigation of the Transferability of a Multiple – Trait Scoring Instrument Across ESL Writing Assessment Contexts. *Language Learning*, 41, 337 – 373.

Hamp - Lyons, L. y Prochnow Mathias, S., 1994. Examining Expert Judgments of Task Difficulty on Essay Tests. *Journal of Second Language Writing*, 3(1), 49-68.

Harley, B. y King, M., 1989. Verb Lexis in the Written Compositions of Young L2 Learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 415 – 439.

Harrington, M., 1994. Complex: a Tool for the Development of L2 Vocabulary Knowledge. *Journal of Artificial Intelligence in Education*, 5, 481-499.

Hasselgren, A., 1994. Lexical Teddy Bears and Advanced Learners: A Study into the Ways Norwegian Students Cope with English Vocabulary. *International Journal of Applied Liguistics*, 4, 237-260.

Hatch, E.M., 1983. *Psycholinguistics: A second language perspective.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Hauptman, P., Wesche, M. y Ready, D., 1988. Second Language Acquisition through Subject - Matter Learning: A Follow – Up Study at the University of Ottawa. *Language Learning*, 38 (3), 433 – 467.

Hawkey, R. y Barker, F., 2004. Developing a Common Scale for the Assessment of Writing. *Assessing Writing*, 9 (3), 122 – 159.

Haynes, M., 1993. Patterns and Perils of Guessing in Second Language Reading. En: T. Huckin, M. Haynes y J. Coady, eds. *Second Language Reading and Vocabulary*. Norwood, New Jersey: Ablex. 46-64.

Hedgcock, J. y Lefkowitz, N., 1992. Collaborative Oral/Aural Revision in Foreign Language Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*, 3, 49 – 68.

Hedgcock, J. y Lefkowitz, N., 1994. Feedback on Feedback: Asessing Learner Receptivity to Teacher Response in L2 Composing. *Journal of Second Language Writing*, 3 (2), 141 – 163.

Hemchua, S. y Schmitt, N., 2006. An Analysis of Lexical Errors in the English Compositions of Thai Learners. *Prospect*, 21 (3), 3-25.

Henriksen, B., 1999. Three Dimensions of Vocabulary Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 303-317.

Henry, K., 1996. Early L2 Writing Development: A Study of Autobiographical Essays by University – Level Students of Russian. *The Modern Language Journal*, 80, 309 – 326.

Herrmann, F., 1990. *Instrumental and agentive uses of the computer: Their role in learning French as a foreign language.* Tesis doctoral inédita (PhD). Universidad de Stanford.

Hermans, D., Bongaerts, T., De Bot, K. y Schreuder, R., 1998. Producing Words in a Foreign Language: Can Speakers Prevent Interference from their First Language? *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 213 – 229.

Hernández Martín, A. 1996. El Papel del Vocabulario en la Enseñanza de la Comprensión Lectora y Composición Escrita. *Aula,* 8, 239 – 260.

Hernández Rojas, G., 2005. La Comprensión y la Composición del Discurso Escrito desde el Paradigma Histórico-Cultural. *Perfiles Educativos*, 27 (107), 85-117.

Higa, M., 1965. The Psycholinguistic Concept of 'Difficulty' in the Teaching of Foreign Language Vocabulary. *Language Learning*, 15(3/4), 167/179.

Higueras, M., 1996. Aprender y Enseñar Léxico. En: N. Sans y L. Miquel, eds. *Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua. Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, 3, 111-126.

Higueras, M., 1997. Las Unidades Léxicas y la Enseñanza del Léxico a Extranjeros. *REALE*, 8, 35-49.

Hildenbrand, J., 1985. Carmen: A Study of an ESL Writer. Tesis doctoral inédita (PhD). Columbia University Teachers College.

Hinds, J., 1983. Contrastive Rhetoric: Japanese and English. *Text*, 3(2), 183 -195.

Hinds, J., 1984. *Topic continuity in Japanese.* University Park, Pennsylvania: Pennsylvania University Press.

Hirvela, A., 2001. Incorporating Reading into EAP Writing Courses. En: J. Flowerdew y M. Peacock, eds. *Research Perspectives on English for Academic Purposes.* Cambridge: Cambridge University Press, 330 – 346.

Hoetker, J., 1982. Essay Examination Topics and Students' Writing. *College Composition and Communication*, 33 (4), 377 – 392.

Holten, C., 1997. Literature: A Quintessential Content. En: M.A Snow, y D.M., Brinton, eds., *The Content – Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content.* New York: Longman.

Homburg, T., 1984. Holistic Evaluation of ESL Compositions: Can it be Validated Objectively? *TESOL Quarterly*, 18, 87 – 107.

Homburg, T.J. y Spaan, M.C., 1982. ESL Reading Proficiency Assessment: Testing Strategies. En: M. Hines y W. Rutherford, eds. *On TESOL '81*. Washington: TESOL, 25-33.

Howarth, P. 1998. Phraseology and Second Language Proficiency. *Applied Linguistics*, 19(1), 24-44.

Hubbard, P., Coady, J., Graney, J., Mokhtari, K. and Magoto, J., 1986. Report on a Pilot Study of the Relationship of High-Frecuency Vocabulary Knowledge and Reading Proficiency in ESL Readers. *Ohio University Papers in Linguistics and Language Teaching*, 8, 48-57.

Huckin, T. y Bloch, J., 1993. Strategies for Inferring Word Meanings: a Cognitive Model. En: T. Huckin, M. Haynes y J. Coady, eds. *Second Language Reading and Vocabulary*. Norwood, New Jersey: Ablex, 153-178.

Huckin, T., Haynes, M. y Coady, J., 1993. *Second language reading and vocabulary*. Norwood, New Jersey: Ablex.

Hughes, G. y Lascaratou, C., 1982. Competing Criteria for Error Gravity. *English Language Teaching Journal,* 36 (3), 175 – 182.

Hulstijn, J., 1989. A Cognitive View on Interlanguage Variability. En: M. Eisenstein, ed., *The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Variation*, New York: Plenum Press, 66 – 91.

Hulstijn, J., 1997. Mnemonic Methods in Foreign Language Vocabulary Learning: Theoretical Considerations and Pedagogical Implications. En: J. Coady y T. Huckin, eds. *Second Language Vocabulary Acquisition.* Cambridge: CUP, 203-224.

Hulstijn, J. y Laufer, B., 2001. Some Empirical Evidence for the Involvement Load hypothesis in Vocabulary Acquisition. *Language Learning,* 51 (3), 539 – 558.

Hulstijn, J. y Marchena, E., 1989. Avoidance: Gramatical or Semantic Causes? *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 241-255.

Huot, B., 1990. The Literature of Direct writing Assessment: Major concerns and Prevailing Trends. *Review of Educational Research,* 60 (2), 237 – 263.

Hutchinson, T. y Waters, A., 1987. *English for specific purposes: a learning centred approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K., 1998. *Hedging in scientific research articles*. Erdenheim, PA: John Benjamins.

Hyland, K., 1999. Talking to Students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks. *English for Specific Purposes*, 18, 3 – 26.

Hyland, K., 2002. *Teaching and researching writing*. London: Longman.

Hyland, K., 2003a. *Second language writing.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K., 2003b. Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.

Hyland, K., 2007. Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.

Hyland, K. y Milton, J., 1997. Qualification and Certainty in L1 and L2 Students' Writing. *Journal of Second Language Writing*, 6, 183-205.

Hymes, D.H., 1972. On Communicative Competence. En: J.B. Pride y J. Holmes, eds. *Sociolinguistics.* Harmondswoth: Penguin, 269-293.

Ianku, M., 1997. Adapting th Adjunct Model: A Case Study. En: Snow M.A. y Brinton, D.M., eds. *The Content – Based Classroom*. New York: Longman.

Intaraprawat, P. y Steffensen, M.S., 1995. The Use of Metadiscourse in Good and Poor ESL Essays. *Journal of Second Language Writing*, 4, 253-272.

Ishii, T. y Schmitt, N., 1999. Developing an Integrated diagnostic Test of Vocabulary Size and Depth. *RELC Journal*, 40 (1), 5 – 22.

Ishikawa, S., 1995. Objective Measurement of Low-Proficiency EFL Narrative Writing. *Journal of Second Language Writing*, 4, 51 – 69.

Ittzes, Z., 1997. *Written Conversation: Investigating Communicative Foreign Language Use in Written Form in Computer Conference Writing and Group Journals.* Tesis doctoral inédita (PhD). Universidad de Arizona, Tucson.

Iwashita, N., McNamara, T. y Elder, C., 2001. Can we Predict Task Difficulty in an Oral Proficiency Test? Exploring the Potential of an Information-Processing Approach to Task-Design. *Language Learning*, 51(3), 401-436.

Jackson, J., 2002. The China Strategy: A Tale of two Case Leaders. *English for Specific Purposes*, 21 (3), 243 – 259.

Jacobs, S.,1982. *Composing and coherence: the writing of eleven pre-medical students.* Washington DC: Center for Applied Linguistics.

James, C., 1998. *Errors in language learning and use.* London: Longman.

Jarvis, S., 2000. Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. *Language Learning*, 50 (2), 245 – 309.

Jarvis, S., Grant, L., Bikowski, D. y Ferris, D., 2003. Exploring Multiple Profiles of Highly Rated Learners Compositions. *Journal of Second Language Writing*, 12, 377 – 403.

Jenkins, S. y Hinds, J., 1987. Business Letter Writing: English, French and Japanese. *TESOL Quarterly*, 21, 327 – 354.

Jiang, N., 2004. Semantic Transfer and Development in Adult L2 Vocabulary Acquisistion. En: P. Bogaards y B. Laufer, eds. *Vocabulary in a Second Language.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing company, 101-126.

Jiménez Catalán, R.M., 2002. El Concepto de Competencia Léxica en los Estudios de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas. *Atlantis*, 24 (2), 149-162.

Jodar, R., 2006. Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español. Tesis doctoral (PhD). Universidad Adam Mickiewitz de Poznan. *Redele*, [en línea] 8. Disponible en: http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml [Fecha de consulta 12 enero 2011]

Johns, A., 1981. Necessary English: An Academic Syrvey. *TESOL Quarterly*, 15, 51 – 57.

Johns, A., 1984. Textual Cohesion and the Chinese Speaker of English. *Language Learning and Communication*, 3, 69 – 74.

Johns, A. 1988. The Discourse Communities Dilemma: Identifying Transferable Skills for the Academic Milieu. *English for Specific Purposes*, 7, 55 – 60.

Johns, A., 1993. Written Argumentation for Real Audiences: Suggestions for Teacher Research and Classroom Practice. *TESOL Quarterly*, 27(1), 75-90.

Johns, A., 2003. Genre and ESL/EFL Composition Instruction. En: B. Kroll, ed. *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 195 - 217.

Johns, A. y Dudley-Evans, T., 1991. English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose. *TESOL Quarterly*, 25 (2), 297 – 314.

Johnson, K., 2003. *Designing language teaching tasks*. Basingstok: Palgrave Macmillan.

Jones, S., 1982. Composing in a Second Language : A Process Study. *16th Annual TESOL Convention*, May 1982. Honolulu.

Jones, S., 1985. Problems with Monitor Use in Second Language Composing. En: M. Rose, ed. *Studies in Writer's Block and Other Composing Process Problems.* New York: Guilford Press, 96 – 118.

Jones, S. y Tetroe, J., 1987. Composing in a Second Language. En: A. Mathuhashi, ed. *Writing in Real Time: Modeling the Production Processes.* Norwood, NJ: Ablex.

Jordan, R., 1997. *English for academic purposes.* Cambridge: Cambridge University Press.

Judd, E.L., 1978. Vocabulary Teaching and TESOL: a Need for Reevaluation of Existing Assumptions. *TESOL Quarterly*, 12(1), 71-76.

Kaldor, S., Herriman, M. y Rochecouste, J., 1998. *Framing student literacy: cross – cultural aspects of communication skills in Australian university settings. Tertiary student writing*. Perth: University of Western Australia.

Kameen, P., 1979. Syntactic Skill and ESL Writing Quality. En: C. Yorio, K. Perkins y J. Schachter, eds. *On TESOL'79: The Learner in Focus*, Washington DC: TESOL, 343 – 364.

Kaplan, R., 1966. Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. *Language Learning*, 16, 1-20.

Katamba, F., 1994. *English words.* Londres – Nueva York: Routledge.

Kellerman, E., 1979. Transfer and Non – Transfer: Where we are Now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 37 – 57.

Kellerman, E., 1977. Towards a Characterization of the Strategy of Transfer in Second Language Learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, 58 – 145.

Kellerman, E., 1995. Crosslinguistic Influence: Transfer to Nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.

Kellogg, R. 1987. Effects of Topic Knowledge on the Allocation of Processing Time and Cognitive Effort to Writing Processes. *Memory and Cognition*, 15(3), 256-266.

Kepner, C., 1991. An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second – Language Writing Skills. *Modern Language Journal*, 75, 305 – 313.

Kern, R.G. y Schultz, J.M., 1992. The Effects of Composition Instruction on Intermediate Level French Students' Writing Performance: Some Preliminary Findings. *The Modern Language Journal*, 76, 1 – 13.

Klahn, N., 1997. Teaching for Communicative and Cultural Competence: Spanish through Contemporary Mexican Topics. En: S.B. Stryker y B.L. Leaver, eds. *Content – Based Instruction in Foreign Language Education.* Washington D.C.: Georgetown University Press, 202 – 218.

Klee, C.A., y Teddick, D.J.,1997. The Undergraduate Foreign Language Inmersion Program in Spanish at the University of Minnesota. En: S.B Stryker y B.L. Leaver, eds. *Content –Based Instruction in Foreign Language Education.* Washington D.C.: Georgetown University Press, 141- 173.

Kleris, Cr. y Babiniotis, J., 2004. *Gramatikí tis Neas Ellinikís: Domoliturguikí – Epikikoniakí.* Atenas:Elliniká Grámmata.

Knight, S.M., 1994. Dictionary Use While Reading: The Effect on Comprehension and Vocabulary Acquisition for Students of Different Verbal Abilities. *Modern Language Journal*, 78, 285-299.

Kobayashi, H.,1985. Rhetorical Patterns in English and Japanese. Tesis doctoral inédita (PhD). Columbia University Teachers College, New York.

Kobayashi, H. y Rinnert, C., 1992. Effects of First Language on Second Language Writing: Translation vs. Direct Composition. *Language Learning*, 42, 183 – 215.

Koda, K., 1993. Task-Induced Variability in FL Composition: Language Specific Perspective. *Foreign Language Annals*, 26, 332 – 346.

Koh, M.U., 1985. The Role of Prior Knowledge in Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language,* 1 (1), 375 – 380.

Krapels, A. R., 1990. An Overview of Second Language Writing Process Research. En: B. Kroll, ed., *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 37 – 56.

Krashen, S. 1981. The Fundamental Pedagogical Principle in Second Language Teaching. *Studia Linguistica*, 35, (1-2), 50 – 70.

Kroll, B., 1980. Developmental Perspectives and the Teaching of Composition. *College English*, 41(7), 741-752.

Kroll, B., 1990. What does time buy? ESL Student Performance on Home Versus Class Compositions. En: B. Kroll, ed., *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 140 – 154.

Kroll, B., 2003. *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krueger y F. Ryan, eds. *Language and content: discipline – and content – based approaches to language study*. Lexington M.A.: D.C. Heath Co.

Kubota, R., 1998. An Investigation of L1-L2 Transfer in Writing Among Japanese University Students: Implications for Contrastive Rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 7, 43 – 68.

Kuiken, F. y Vedder, I., 2007. Task Complexity and Measures of Linguistic Performance in L2 Writing. *IRAL*, 45, 261-284.

Kuiken, F. y Vedder, I., 2008. Cognitive Task Complexity and Written Output in Italian and French as a Foreign Language. *Journal of Second Language Writing*, 17, 48-60.

Kumaravadivelu, B., 1988. Communication Strategies and Psychological Processes Underlying Lexical Simplification. *IRAL*, 26 (4), 309 – 319.

Kumaravadivelu, B., 1993. The Name of the Task and the Task of Naming: Methodological Aspects of Task – Based Pedagogy. En G. Crookes y S.Gass, eds. *Tasks in a pedagogical context*. Cleveland, UK: Multilingual Matters, 69 - 96.

Kumaravadivelu, B., 2006. *Understanding language teaching: from method to post method.* New York: Routledge.

Lado, R., 1957. *Linguistics across cultures.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lahuerta, A.C., 1992. Estudio Empírico sobre el Uso de Ciertas Señales Lingüísticas durante la Lectura en Inglés como Lengua Extranjera y la Relación Entre su Uso y el Conocimiento Previo Poseído por el Lector. *Revista Española de Lingüística Aplicada,* 8, 9 – 18.

Lafford, B., 2000. Spanish Applied Linguistics in The Twentieth Century: A Retrospective and Bibliogrphy (1900-1999). *Hispania*, 83(4), 711-732.

Lalande, J., 1982. Reducing Composition Errors: An Experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140 – 149.

Lally, C.G., 2000. First Language Influences in Second Language Composition: The Effect of Pre-Writing. *Foreign Language Annals*, 33 (4), 428 – 432.

Landau, S., 1989. *The art and craft of lexicography*. Cambridge: CUP.

Langacker, R., 1990. *Cognitive linguistics research I,. Concept, image and symbol. The cognitive basis of grammar.* Berlin, Nueva York: Mouton de Gruyter.

Lantolf, J., 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lario de Oñate, M.C. 2007. A Review of English Business Textbooks (1963 – 2006). En: A. Bocanegra, M. C. Lario de Oñate y E. López Torres, eds. *English for Specific Purposes: Studies for Classroom Development and Implementation.* Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 11 – 31.

Larsen – Freeman, D., 1975. The Acquisition of Grammatical Morphemes by Adults ESL Students. *TESOL Quarterly*, 9, 409 – 430.

Larsen – Freeman, D. y Long, M., 1991. *An introduction to second language research*. London: Longman.

Larsen-Freeman, D. y Long, M.H., 1991. *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas.* Madrid: Gredos.

Lauerta, J. y Pujol, M., 1996. El Lexicón Mental y la Enseñanza del Vocabulario. En: C. Segoviano, ed. *La Enseñanza del Léxico Español como Lengua Extranjera.* Frankfurt am Main y Madrid: Iberoamericana.

Laufer, B.,1981. A Problem in Vocabulary Learning – Synophones. *English Language Teaching Journal,* 34, 294-300.

Laufer, B., 1986. Possible Changes in Attitude Towards Vocabulary Acquisition Research. *IRAL,* 24, 69-75.

Laufer, B., 1989. A Factor of Difficulty in Vocabulary Learning: Deceptive Transparency. En: P. Nation y R. Carter, eds. *Vocabulary Acquisition. AILA Review*, 6, 10-20.

Laufer, B., 1990. Words you Know: How the Affect the Words you Learn. En: J. Fisiak, ed. *Further Insights into Contrastive Analysis.* Benjamins: Holland, 573 – 593.

Laufer, B., 1991a. The Development of L2 Lexis in the Expression of the Advanced Learner. *The Modern Language Journal*, 75 (4), 440 – 448.

Laufer, B., 1991b. *Similar lexical forms in interlanguage.* Tubingen: G.Narr.

Laufer, B., 1997. What´s in a Word that Makes it Hard or Easy? Intralexical Factors Affecting the Difficulty of Vocabulary Acquisition. En: N. Schmitt y M. McCarthy, eds. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP, 140-155.

Laufer, B. y Hulstijn, 2001. Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: the Effect of Task-Induced Involvement Load. *Applied Linguistics*, 22, 1-26.

Laufer, B. y Nation, P., 1995. Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production. *Applied Linguistics*, 16, 307-322.

Laufer, B. y Nation, P., 1999. A Vocabulary Size Test of Controlled Productive Ability. *Language Testing*, 16, 36-55.

Laufer, B. y Paribakht, T.S., 1998. The Relationship Between Passive and Active Vocabularies: Effects of Language Learning Context. *Language Learning*, 48, 365-391.

Laufer, B. y Sim, D.D., 1985. Taking the Easy Way Out: Non-Use and Misuse of Clues in EFL Reading. *English Teaching Forum*. 23, 7-10, 20.

Lay, N., 1982. Composing Process of Adult ESL Learners. *TESOL Quarterly*, 16 (3), 406 - 418.

Le petit Larousse illustre. 2008. Paris: Larousse

Lee, J. F., 1986. Background Knowledge and L2 Reading. *The Modern Language Journal*, 70 (4), 350 – 354.

Lee, S., 2003. ESL Learners' Vocabulary use in Writing and the Effects of Explicit Vocabulary Instruction. *System*, 31, 537 – 561.

Leh, S., 1997. *Electronic mail in foreign language learning*. Tesis doctoral inédita (PhD). Arizona State University, Tempe.

Leki, I. y Carson, J., 1994. Students' Perceptions of EAP Writing Instruction and Writing Needs Across the Disciplines. *TESOL Quarterly*, 28, 81 – 101.

Lemke, J., 1995. *Textual politics: discourse and social dynamics*. London: Taylor and Francis.

Lennon, P., 1990. Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach. *Language Learning*, 40, 387 – 417.

Letica, S. y Mardešić, S., 2007. Cross - Linguistic Transfer in L2 and L3 Production. En: J. Horváth y M. Nikolov, eds. *Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 307 -318.

Levenston, E.A. y Blum, S. 1977. Aspects of Lexical Simplification in the Speech and Writing of Advanced Adult Learners. En: E. Roulet, ed. *Actes du Cinquième Colloque de Linguistique Appliquèe de Neuchâtel.* Geneva. Switzerland : Droz.

Levenston, E.A., 1979. Second Language Vocabulary Acquisition: Issues and Problems. *Interlanguage Studies Bulletin*, 4 (2), 147-160.

Lewis, M., 1993. *The Lexical approach.* Londres: Language Teaching Publications.

Lewis, M., 1997. *Implementing the lexical approach.* Londres: Language Teaching Publications.

Liceras, J.M., 1991. *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua.* Madrid: Visor.

Linnarud, M., 1986. *Lexis in composition: a performance analysis of Swedish learners' written English.* Malmö: Liber Forlog.

Lococo, V., 1975. An Analysis of Spanish and German Learners' Errors. *Working Papers in Bilingualism,* 7, 96 – 124.

Lococo, V., 1976. A Comparison of Three Methods for the Collection of Data: Free Composition, Translation, and Picture Description. *Working Papers in Bilingualism*, 8, 59 – 86.

Long, M., 1985. A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task – Based Language Teaching. En: K. Hyltenstam y M. Pienemann, eds., *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 77 – 99.

Long, M., 1989. Task, Group, and Task – Based Interactions. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 8, 1 – 26.

Long, M., 1990. Task, Group and Task-Group Interactions. *Language Teaching Methodology for the Nineties*, 24, 31-50.

Long, M. y Crookes, G., 1992. Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. *TESOL Quarterly,* 26(1), 27 – 56.

Longman Dictionary of contemporary English. 1995. Essex: Longman Group Ltd.

López, G.S., 1982. *Article Introductions in Spanish: A Study in Comparative Rhetoric.* Master in Science inédito. Birmingham. UK. The Language Studies Unit. University of Aston.

Lord, R., 1974. Learning Vocabulary. *IRAL*, 12, 239-247.

Loschky, L. Y Bley – Vroman, R., 1993., Grammar and task – based methodology. En: G. Crookes y S. Gass, eds., *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 123 – 167.

Ludwig, J.M., 1977. *Vocabulary acquisition and use by learners of French.* Tesis doctoral inédita (PhD). Universidad de Michigan.

Luppescu, S. y Day, R.R., 1993. Reading, Dictionaries and Vocabulary Learning. *Language Learning*, 43, 263-287.

Luque Durán, J., 2004. Aspectos Universales y Particulares de las Lenguas del Mundo.*Estudios de Lingüística del Español,* 21.

Madden, C.y Myers, C., 1998. Investigating Genre as Instruction in an EAP Context. *Paper presented at the American Association of Applied Linguistics*, March 1998. Seattle, WA.

Maier, P., 1992. Politeness Strategies in Business Letters by Native and Non-Native English Speakers. *English for Specific Purposes*, 11(3), 189-205.

Maldonado González, C., 1999. *Diccionario de uso del español actual. Clave*. Madrid: Ediciones SM.

Malvern, D. y Richards, B., 1997. A New Measure of Lexical Density. En: A. Ryan y A. Wray, eds. *Evolving models of language.* Clevedon: Multilingual Matters.

Manga, A.M., 2006. El Concepto del Entorno en la Enseñanza: Aprendizaje del Español Como Lengua Extranjera. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos,* 12.

Manley, J., y Calk, L., 1997. Grammar Instruction for Writing Skills: Do Students Perceive Grammar as Useful? *Foreign Language Annals*, 39, 73 – 83.

Manchón Ruiz, R., 2001. Un Acercamiento Psicolingüístico al Fenómeno de la Transferencia en el Aprendizaje y Uso de segundas Lenguas. En: V. Salazar y S. Pastor,

eds. *Tendencias y Líneas de Investigación en Adquisición de Segundas Lenguas.* Anexo 1. ELUA Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante.

Marconi, D., 2000. *La competencia lexica*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Marinkowich, J., 2002. Enfoques de Proceso en la Producción de Textos Escritos. *Signos,* 35(51-52), 217-230.

Markham, P. Y Latham, M., 1987. The Influence of Religion – Specific Background Knowledge on Listening Comprehension of Adult Second Language Students. *Language Learning,* 37, 157 – 170.

Martin-Betancourt, M., 1986. *The Composing Processes of Puerto Rico College Students of English as a Second Language.* Tesis doctoral inédita (PhD). Fordham University.

Martín Peris, E., 2004.¿ Qué Significa Trabajar en Clase con Tareas Comunicativas? *Redele* [en línea]. Disponible en: http://www.educacion.es/redele/revista/martin.shtml [Fecha de consulta 11 nov. 2010]

Martinez – Lage, A., 1992. *Dialogue Journal Writing in the Spanish Composition Class: Analysis and Comparison with Teacher – Assigned Compositions.* Tesis doctoral inédita (PhD). The Pennsylvania State University, University Park.

Martínez Vázquez, M. 2001. Delimited Events in English and Spanish. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense,* 9, 31-59.

Master, P., 2005. Research in English for Specific Purposes. En: E. Hinkel, ed. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 99 – 116.

Matsuda, P. K., 1998. Composition Studies and Second Language Writing: A History of the Disciplinary Division of Labor. *Conference on College Composition and Communication*. Chicago.

Matsuda, P.K., 1999. Composition Studies and ESL Writing: A Disciplinary Division of Labor. *College Composition and Communication,* 50 (4), 699 – 721.

Matsuda, P. K., 2003. Second Language Writing in the Twentieth Century: A Situated Historical Perspective. En: B. Kroll, ed. *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 15 – 34.

Mauranen, A., 1993. Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish – English Economics Texts. *English for Specific Purposes*, 12, 3 – 22.

McCarthy, M., 1990. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

McCarthy, M., 1998. *Spoken language and applied linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press.

McCarthy, M., 1999. What Constitutes a Basic Vocabulary for Spoken Communication? *Studies in English Language and Linguistics, I.* Valencia: Universidad de Valencia, 233-249.

McClure, E., 1991. A Comparison of Lexical Strategies in L1 and L2 Written English Narratives. *Pragmatics and Language Learning*, 2, 141 – 154.

McDonough, J. y Shaw, C., 1993. *Materials and methods in ELT.* Oxford: Blackwell.

McEnery, T. y Wilson, A., 1996. *Corpus linguistics.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

McGuire, P., 1997. *The effects of interactive computer assignments on the writing skills and attitudes of fourth semester college students of Spanish.* Tesis doctoral inédita (PhD). Universidad de South Carolina, Columbia.

McKee, E., 1980. *The effects of two types of simulations on measures of written performance in beginning college French.* Tesis doctoral inédita (PhD). Universidad de South Carolina, Columbia.

McKeown, M. G., 1985. The Acquisition of Word Meaning From Context by Children of High and Low Ability. *Reading Research Quarterly*, 20, 482-496.

McKeown, M.G., Beck, I.L., Omanson, R.G., y Pople, M.T., 1985. Some Effects of the Nature and Frecuency of Vocabulary Instruction on the Knowledge and Use of Words. *Reading Research Quarterly*, 20, 522-535.

Maldonado González, C., 1999. *Diccionario de uso del español actual. Clave*. Madrid: Ediciones SM.

Manchón Ruiz, R.M., 1985. Estudios de Interlengua: Análisis de Errores, Estrategias de Aprendizaje y Estrategias de Comunicación. *REsLA*, 1, 55-75.

Martin, M., 1984. Advanced Vocabulary Teaching: the Problem of Synonyms. *Modern Language Journal*, 68, 130- 137.

Marton, W., 1977. Foreign Language Vocabulary Learning as Problem Number One of Language Learners at the Advanced Level. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2(1), 33-57.

Meara, P.M., 1980. Vocabulary acquisition: a Neglected Aspect of Language Learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13, 221-246. (In Kinsella)

Meara, P.M., 1983. *Vocabulary in second language.* Specialized Bibliography 3. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Meara, P.M., 1984. The Study of Lexis in Interlanguage En: A. Davies, C.Criper y A. Howatt, eds. *Interlanguage.* Edinburg: Edinburg University Press, 225-235.

Meara, P.M., 1994. Word Associations in Spanish. *Vida Hispánica*, 10, 12-22.

Meara, P.M., 1996. The Dimensions of Lexical Competence. En: G. Brown, K. Malmkjaer y J. Williams, eds. *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

Meara, P.M., 1997. Towards a New Approach to Modelling Vocabulary Acquisition. En: N.Schmitt y M. McCarthy, eds. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP, 109-121.

Meara, P.M. 2007. Simulating Word Associations in an L2; the Effects of Structural Complexity. *Language Forum*, 33(2), 13-31.

Meara, P. y Bell, H., 2001. P_Lex: A Simple and Effective Way of Describing the Lexical Characteristics of Short L2 Texts. *Prospect*, 16 (3), 323 – 337.

Meara, P.M. y Buxton, B., 1987. An Alternative to Multiple Choice Vocabulary Tests. *Language Testing*, 4, 142-151.

Meara, P.M. e Ingle,S., 1986. The Formal Representation of Words in a L2 Speaker's Lexicon. *Second Language Research,* 2 (2), 160 – 171.

Meara, P.M. y Jones, G., 1988. Tests of Vocabulary Size in English as a Foreign Language. *Polyglot*, 8, Fiche 1.

Meara, P.M. y Jones, G., 1990. *Eurocentres vocabulary size test 10KA*, Zurich: Eurocentres Learning Service.

Mendonca, C. y Johnson, K., 1994. Peer Review Negotiations: Revision Activities in ESL Writing Instruction. *TESOL Quarterly,* 28, 745 – 769.

Melka, F., 1997. Receptive vs. Productive Aspects of Vocabulary. En: N. Schmitt y M. McCarthy, eds. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP, 84-102.

Mella, A., 2006. *H Analisi tis Diaglossas pou paragete apo Ellines fitites, kata tin ekmacisi tis Ispanikis os ksenis glossas. Epidrasis tis mitrikis ke tis italikis glossas*. Tesis doctoral. Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas. Facultad de filología española.

Miralpeix, I. y Celaya, M. L., 2002. The Use of P_Lex to Assess Lexical Richness in Compositions Written by Learners of English as an L3. En: I. Palacios, ed., *Actas del XXVI Congreso de AEDEA.* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela Press, 399 – 406.

Mohan, B., 1986. *Language and content.* Reading, MA: Addison – Wesley.

Mohan, B., 2001. The Second Language as a Medium of Learning. En: B. Mohan, C. Leung y C. Davison, eds. *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity.* Harlow, Essex: Longman and Pearson Education, 107 -126.

Mohd Hayas, K., 2006. Errores léxicos en las composiciones de los estudiantes malayos en el aprendizaje del español como lengua española. *Redele*, [En línea], 7. Disponible en: http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/KasmaMohd.shtml [Fecha de consulta 1 febr. 2011]

Moirand, S., 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Paris: Hachette.

Mondria, J.A. y Wiersma, B., 2004. Receptive, Productive, and Receptive + Productive L2 Vocabulary Learning: What Difference does it Make? En: P. Bogaards y B. Laufer, eds. *Vocabulary in a Second Language.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 79-100.

Moon, R., 1997. Vocabulary Connections: Multi- Word Items in English. En: N. Schmitt y M. McCarthy, eds.1997. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP, 40-63.

Moragne e Silva, M., 1988. A Study of Composing in a First and a Second Language. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 2, 132-151.

Moreno, Al., 1997. Genre Constraints Across Languages: Causal Metatext in Spanish and English RAs. *English for Specific Purposes*, 16(3), 161-179.

Moreno, Al., 2004. Retrospective Labelling in Premise-Conclusion Metatext: An English – Spanish Contrastive Study of Research Articles on Business and Economics. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(4), 321-339.

Moreno Espinosa, S., 2005. Can P_Lex Accurately Measure Lexical Richness in the Written Production of Young Learners of EFL? *Porta Linguarium*, 4, 7 – 21.

Morgan, J. y Rinvolucri,M. 1986. *Vocabulary.* Oxford: Oxford University Press.

Morris, L. y Cobb, T., 2004. Vocabulary Profiles as Predictors of the Academic Performance on TESL Trainees. *System*, 32(1), 1-11.

Morrison, L., 1996. Talking About Words: a Study of French as a Second Language Learners' Lexical Inferencing Procedures. *Canadian Modern Language Journal*, 53, 41-75.

Mueller, G., 1980. Visual Contextual Cues and Listening Comprehension: An Experiment. *Modern Language Journal*, 64, 335 – 340.

Muncie, J. 2002. Process Writing and Vocabulary Development: Comparing Lexical Frecuency Profiles Across Drafts. *System*, 30, 225 – 235.

Musumeci, D., 1993. Content Language Learning: Symbiosis in the Academe. En: J. E. Alatis, ed. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. *Language, Communication and Social Meaning*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 147 – 157.

Myers, G., 1985. The Social Construction of Two Biologists' Proposals. *Written Communication*, 2(3), 219-245.

Myers, G., 1990. *Writing biology: texts in a social construction of scientific knowledge.* Madison: University of Wisconsin Press.

Myint, Su., 1971. *The Analysis of lexical errors.* Unpublished M.Litt. Thesis. University of Edinburgh.

Myles, J., 2002. Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts. *TESL-EJ*, [En línea], 6(2). Disponible en: http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume6/ej22/ej22a1 [Fecha de consulta 2 febr.2011]

Nagy, W.E., 1997. On the Role of Context in First- and Second Language Learning. En: N. Schmitt y M. McCarthy, eds. *Vocabulary : Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP, 64-83.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. y Todesco, A., 1978. The Good Language Learner. *Research in Education Series, 7*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

Najjar, H., 1990. *Arabic as a Research Language: The case of the Agricultural Sciences.* Tesis doctoral inédita (PhD). University of Michigan, Ann Arbor.

Nation, I.S.P., 1980. Strategies for Receptive Vocabulary Learning. *Guidelines: RELC Supplement*, 3, 171-175.

Nation, I.S.P., 1982. Beginning to Learn Foreign Language Vocabulary: a Review of the Research. *RELC Journal*, 13(1), 14-36.

Nation, I.S.P., 1983. Testing and Teaching Vocabulary. *Guidelines*, 5, 12-25.

Nation, I.S.P., 1989. Dictionaries and Language Learning. En: M.L. Tickoo, ed. *Learners' Dictionaries: State of the Art* (65-71), RELC Anthology Series, 23, SEAMEO Singapore: Regional Language Centre.

Nation, I.S.P., 1990. *Teaching and learning vocabulary.* Rowely (Mass.): Newbury House.

Nation, I.S.P., 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.

Nation, I.S.P. 2003. The Role of the First Language in Foreign Language Learning. *ASIAN EFL Journal*, 5 (2), 1 – 8.

Nation, I.S.P. y Coady, J., 1988. Vocabulary and Reading. En: R.J. Carter y M. McCarthy, eds. *Vocabulary and Language Teaching.* London: Longman.

Nation, I.S.P. y Waring, R., 1997. Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists. En: N. Schmitt y M. McCarthy, eds. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy.* Cambridge: CUP, 6-19.

Nattinger, J.R., 1980. A Lexical Phrase Grammar for ESL. *TESOL Quarterly*, 14(3), 337-344.

Nattinger, J.R., 1988. Some Current Trends in Vocabulary Teaching. En: R.Carter y M. McCarthy, eds. *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman, 62-82.

Nattinger, J.R. y DeCarrico, J.S., 1992. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Navarro Ferrando, I., 2006. *In – roads of language: essays in English studies*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume.

Nelms, G., 1994. Reassessing Janet Emig's The Composing Processes of Twelfth Graders: An Historical Perspective. *Rhetoric Review*, 13 (1), 108 – 130.

Nelson, G. y Murphy, J., 1992. An L2 Writing Group: Task and Social Dimensions. *Journal of Second Language Writing*, 1(3), 171 – 193.

Nemser, W., 1971. Aproximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL*, 9(2), 115-123.

Newton, J., 2001. Options for Vocabulary Learning through Communication Tasks. *ELT Journal*, 55(1), 30-37.

Newton, J. y Kennedy, G., 1996. Effects of Communication Tasks on the Grammatical Relations Marked by Second Language Learners. *System*, 24(3), 309-322.

Nickel, G., 1973. Aspects of Errors Analysis and Grading. En: J. Svartvik, ed. *Errata. Papers in Error Analysis*. Lund: Gleerup, 24-28.

Nieto, H. y Vázquez J., 2007. Análisis del Error. Estudio de caso: Evaluación de los Resultados del Taller de Escritura del Nivel Avanzado de Español para Extranjeros. *Redele*, 7.

Nilsen, D.L.F., 1976. Contrastive Semantics in Vocabulary Instruction. *TESOL Quarterly*, 10(1), 99-103.

Nirenberg, E., 1989. *The effects of word-procesor on fluency and attitude towards computers of college undergraduate students in two levels of Spanish as a second Language*. Tesis doctoral inédita (PhD). University of South California, Los Angeles.

Niwa, Y., 2000. *Reasoning demands of L2 tasks and L2 narrative production: Effects of individual differences in working memory, intelligence and aptitude.* Unpublished M.A. dissertation. Aoyama Gakuin Tokyo University.

Nold, E. y Freedman, S., 1977. An Analysis of Reader's Responses to Essays. *Research in the Teaching of English*, 11, 164 – 174.

Northcott, J., 2001. Towards an Ethnography of the MBA Classroom: A Consideration of the Role of Interactive Lecturing Styles Within the Context of one MBA Programme. *English for Specific Purposes*, 20 (1), 15 -37.

Norris, J., Brown, J., Hudson, T. y Bonk, W., 2002. Examinee Abilities and Task Difficulty in Task-Based Second Language Performance Assessment. *Language Testing*, 19(4), 395-418.

Nunan, D., 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cabridge: Cabridge Universit Press.

Nunan, D., 1993. Task-Based Syllabus Design: Selecting, Grading and Sequencing Tasks. En: G. Crookes y S. Gass, eds. *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 55 – 68.

Nunan, D., 2004. *Task based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Obanya, P.A.I., 1974. Lexical and Structural Error in the Written French of Nigerian Pupils. *Audio-Visual Language Journal,* 12, 29-32.

Ogden, C.K., 1930. *Basic English: a general introduccion.* London: Kegan Paul, Trench and Trubner.

Ogden, C.K., 1968. *Basic English: international second language.* (revised edicion). New York: Harcourt Brace.

Oliver, E., 1995. The Writing Quality of Seventh, Ninthand Eleventh Graders, and College Freshmen: Does Rhetorical Specification in Writing Prompts Make a difference? *Research in the Teaching of English*, 29 (4), 422 – 450.

Olshtain, E., 1987. The Acquisition of New Word Formation Processes in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 223 – 234.

O'Malley, J.M. y Chamot, A.U., 1990. *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge: CUP.

Ortega, L., 1995. *The Effect of Planning in L2 Spanish Oral Narratives*. R.N. 15, Honolulu, HI: Universidad de Hawaii. Second Language Teaching and Curriculum Center.

Ortega Ruiz, A. y Torres González, S., 1994. Consideraciones Metodológicas de la Producción Escrita en el Aula de Español como Lengua Extranjera. En: J. Sánchez Lobato

e I. Santos Gargallo, eds. *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, 301-312.

Palmberg, R., 1988. Computer Games and Foreign Language Learning. *ELT Journal*, 42, 247-251.

Palmer, B., 1993. Eastern Michigan University's Programs in Language and International Business: Disciplines with Content. En: Krueger y F. Ryan, eds. *Language and Content: Discipline – and Content – Based Approaches to Language Study*. Lexington M.A.: D.C. Heath Co.

Paradis, M., 1978. *Aspects of bilingualism.* Columbia: Hornbeam Press.

Paradis, M., 1980. The Language Switch in Bilinguals: Psycholinguistic and Neurolinguistic Perspectives. En: P. Nelde, ed. *Languages in Contact and Conflict*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.

Paradis, M., 1981. Contributions of Neurolinguistics to the Theory of Bilingualism. En: R. Herbert, ed. *Applications of Linguistic Theory in the Human Sciences.* Michigan: Michigan State Univerity, 180-211.

Paradis, M.,1987. *The assessment of bilingual aphasia*. Hillsdale: Erlbaum.

Paribakht, T.S. y Wesche, M.B., 1993. The Relationship between Reading Comprehension and Second Language Development in a Comprehension-Based ESL Program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 9-29.

Parry, K., 1991. Building a Vocabulary Through Academic Reading. *TESOL Quarterly*, 25, 629-653.

Paulus, T., 1999. The Effect of Peer and Teacher Feedback on Student Writing. *Journal of Second Language Writing*, 8 (3), 265 – 289.

Pavlenko, A., 2009. *The bilingual mental lexicon. Interdisciplinary approaches.* Bristol/NY/Ontario: Multilingual Matters.

Peitzman, F. y Gadda, G., 1994. *In with difference eyes: insight into teaching language minority students across the disciplines*. New York: Longman.

Pemberton, M., 1993. Modeling Theory and Composing Process Models. *College Composition and Communication*, 44(1), 40-58.

Penadés Martínez, I., 2003. Las Clasificaciones de Errores Lingüísticos en el Marco del Análisis de Errores. *Linred*, 1-29

Pennington, M. y So, S., 1993. Comparing Writing Process and Product Across Two Languages: a Study of 6 Singaporean University Student Writers. *Journal of Second Language Writing*, 2, 41 – 63.

Perea Barberá, D., 2007. Classification of Vocabulary Learning Strategies in the Context of ESP. En: A. Bocanegra, M. C. Lario de Oñate y E. López Torres, eds. *English for Specific Purposes: Studies for Classroom Development and Implementation.* Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz,, 53 – 72.

Peregoy, S. F. y Boyle, O.F., 1993. *Reading, writing and learning in ESL*. New York: Longman.

Pérez Basanta, C., 1999. La Enseñanza del Vocabulario desde una Perspectiva Lingüística y Pedagógica. En: M.S. Salaberri Ramiro, ed. *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.* Almería: Universidad de Almería, 262-306.

Pfingstag, N., 1984. Showing Writing: Modelling the Process. *TESOL Newsletter*, 18, 1 -3.

Phinney, M. y Khouri, S., 1993. Computers, Revision, and ESL Writers: The Role of Experience. *Journal of Second Language Writing*, 2, 257 – 277.

Pica, T., 1994. Research in Negotiation: What does it Reveal about Second – Language Learning Condition, Processes, and Outcomes? *Language Learning*, 44, 493 – 527.

Pica, T., Kanagy, R. y Falodun, J., 1993. Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction and Research. En: G. Crookes y S. Gass, eds., *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Philadelphia: Multilingual Matters, 9 – 34.

Pinker, S., 1994. *The language instinct.* England: Pinguin Books.

Polio, Ch., 1997. Measures of Linguistic Accuracy in Second Language Writing Research. *Language Learning*, 47 (1), 101 – 143.

Polio, Ch., 2001. Research Methodology in Second Language Writing Research: The Case of Text – Based Studies. En: T. Silva y P. K. Matsuda, eds., *On Second Language Writing*. New Jersey: LEA, 91 – 115.

Polio, Ch., 2003. Research on Second Language Writing: An Overview of What we Investigate and How. En: B. Kroll, ed. *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 35 – 65.

Polio, Ch., Fleck, C. y Leder, N., 1998. "If I Only Had More Time": ESL Learners' Changes in Linguistic Accuracy on Essay Revisions. *Journal of Second Language Writing,* 7 (1), 43 – 68.

Polio, Ch. y Glew, M., 1996. ESL Writing Assessment Tasks: How Students Choose. *Journal of Second Language Writing*, 5, 35 – 50.

Porte, G., 1997. The Etiology of Poor Second Language Writing: The Influence of Perceived Teacher Preferences on Second Language Revision Strategies. *Journal of Second Language Writing*, 6, 61 – 78.

Poulisse, N. y Bongaerts, T., 1994. First Language Use in Second Language Production. *Applied Linguistics,* 15 (1), 36 – 57.

Prabhu, N., 1983. Procedural syllabuses. *18th RELC Seminar*. Singapore (mimeo).

Prabhu, N., 1987. *Second language pedagogy.* Oxford: Oxford University Press.

Prada, M. y Bovet, M., 1993. *Hablando de negocios*. Madrid: Edelsa.

Prater, D. y Padia, W., 1983. Effects of Modes of Discourse on Writing Performance in Grades Four and Six. *Research in the Teaching of English*, 17 (2), 127 – 134.

Prior, P., 1994. Response, Revision, Disciplinarily: A Microhistory of a Dissertation Prospectus in Sociology. *Written Communication,* 11, 483 – 533.

Qi, D., 1998. An Inquiry into Language – Switching in Second Language Composing Processes. *Canadian Modern Language Review*, 54 (3), 413 – 435.

Quellmalz, E., Capell, F. y Chou, C., 1982. Effects of Discourse and Response Mode on the Measurement of Writing Competence. *Journal of Educational Measurement,* 19, 241 – 258.

Quian, D., 1996. ESL Vocabulary Acquisition: Contextualization and Descontextualization. *The Canadian Modern Language Review,* 53, 120-142.

Quian, D., 2004. Second Language Lexical Inferencing: Preferences, Perceptions, and Practices. En: P.Bogaards y B. Laufer, eds. *Vocabulary in a Second Language.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 155-169.

Rahimpour, M. 1995. Interlanguage variation and task performance. *SLARF '95* Cornell University, 29 sept – 1 oct 1995. Ithaka, New York: Cornell University.

Rahimpour, M., 1997.*Task Complexity, task condition and Variation in L2 Oral Discourse.* Tesis doctoral inédita (PhD). Universidad de Queensland, Brisbane, Australia.

Rahimpour, M., 2007. Task Complexity and Variation in L2 Learner's Oral Discourse. *Queensland University Linguistics Working Paper,* 1, 60 – 69.

Raimes, A., 1985a. An Investigation of the Composing Processes of ESL Remedial and Nonremedial Students. *36th Annual CCCC Convention,* Marzo 1985. Minneapolis.

Raimes, A., 1985b. What Unskilled Writers do as they Write: A Classroom Study of Composing. *TESOL Quarterly,* 19, 229 – 258.

Raimes, A., 1987. Language Proficiency, Writing Ability and Composing Strategies: A Study of ESL College Student Writers. *Language Learning*, 37(3), 439-467.

Raimes, A., 1991. Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing. *TESOL Quarterly*, 25, 407 – 430.

Ramsey, R.M., 1981. A Technique for Interlingual Lexico-Semantic Comparison; the Lexigram. *TESOL Quarterly*, 15(1), 15-24.

Raphan, C. y Moser, J., 1994. Linking Language and Content: ESL and Art History. *TESOL Journal*, 3 (2), 17 – 21.

Read, J., 1988. Measuring the Vocabulary Knowledge of Second Language Learners. *RELC Journals*, 19, 12-25.

Read, J., 1993. The Development of a New Measure of L2 Vocabulary Knowledge. *Language Testing*, 10(3), 355-371.

Read, J., 1997. Vocabulary and Testing. En: N.Schmitt y M. McCarthy, eds. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy.* Cambridge: CUP, 303-320.

Read, J., 1998. Validating a Test to Measure Depth of Vocabulary Knowledge. En: A.Kunnan, ed. *Validation in Language Assessment*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum, 41-60.

Read, J., 2000. *Assessing vocabulary.* Cambridge: CUP.

Read, J., 2004. Plumbing the Depths: How Should the Construct of Vocabulary Knowlwdge be Defined? En: P. Bogaards y B. Laufer, eds. *Vocabulary in a Second Language*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 209-227.

Reid, J., 1990. Responding to Different Topic Types: a Quantitative Analysis From a Contrastive Rhetoric Perspective. En: B.Kroll, ed., *Second Language Writing. Research insights for the classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 191 – 210.

Reid, J.,1992. A Computer Text Analysis of Four Cohesion Devices in English Discourse by Native and Nonnative Writers. *Journal of Second Language Writing*, 1(2), 79-107.

Reither, J., 1985. Writing and Knowing: Toward Redefining the Writing Process. *College English*, 47(6), 620-628.

Reynolds, D.,1995. Repetition in Nonnative Speaker Writing: More than Quantity. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 185-210.

Richards, J., 1971. A Noncontrastive Approach to Error Analysis. *English Language Teaching Journal*, 25, 204-219.

Richards, J., 1976. The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89.

Richards, J., 1985. *The context of language teaching.* Cambridge: CUP.

Richards, J.C., 1992. *Dictionary of language teaching and applied linguistics.* Harlow: Longman.

Ringbom, H., 1978. The Influence of the Mother Tongue on the Translation of Lexical Items. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 80-101. (También en: 1992, *Language Learning*, 42 (1), 85-112).

Ringbom, H., 1983a. Borrowing and Lexical Transfer. *Applied Linguistics,* 4, 207 – 212.

Ringbom, H., 1983b. On the Distinctions of Item Learning vs. System Learning and Receptive Competence vs. Productive Competence in Relation to the Role of L1 in Foreign Language Learning. En: H. Ringbom, ed. *Psycholinguistics and Foreign Language Learning*. Research Institute of the Åbo Akademi Foundation, 25-26 October 1982. Åbo Finland: Research Institute of the Åbo Akademi Foundation.

Ringbom, H., 1987. *The role of the first language in foreign language learning.* Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

Ringbom, H., 1993. *Near-native proficiency in English*. Åbo: Åbo Akademi.

Ringbom, H., 2001. Lexical Transfer in L3 Production. En: J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner, eds., *Cross- Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives.* Clevedon: Multilingual Matters, 59-68.

Robb, T., Ross, T. y Shortreed, I., 1986. Salience of Feedback on Error and its Effect on EFL Writing Quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83 – 95.

Robinson, P., 1989. A Rich View of Lexical Competence. *ELT Journal*, 43(4), 274-281.

Robinson, P.C., 1991a. *ESP (English for Specific Purposes)*. Oxford: Pergamon Press.

Robinson, P., 1991b. *ESP Today: An Practitioner's Guide.* London: Prentice Hall.

Robinson, P., 1995. Task Complexity and Second Language Narrative Discourse. *Language Learning,* 45, 141 – 175.

Robinson, P., 1996a. Connecting Tasks, Cognition and Syllabus Design. *University of Queensland Working Papers in Language and Linguistics*, 1(1), 1-15.

Robinson, P., 1996b. Task-Based Testing, Performance-Referencing and Program Development. *University of Queensland Working Papers in Language and Linguistics*, 1(1), 95-116.

Robinson, P., 2001a. Task Complexity, Cognitive Resourses, and Syllabus Design: a Triadic Framework for Examining Task Influences on SLA. En: P. Robinson, ed., *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 287 – 318.

Robinson, P., 2001b. Task Complexity, Task Difficulty and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27-57.

Robinson, P., 2003. The Cognition Hipothesis, Task Design and Adult Task-Based Language Learning. *Second Language Studies*, 21(2), 45-105.

Robinson, P., 2005. Cognitive Complexity and Task Sequencing: Studies in a Componential Framework for Second Language Task Design. *IRAL*, 43, 1-32.

Robinson, P., 2007. Task Complexity, Theory of Mind and Intentional Reasoning: Effects on L2 Speech Production, Interaction, Uptake and Perceptions of Task Difficulty. *IRAL*, 45, 193-213.

Robinson, P., Ting, Ch.,S. y Urwin, J., 1996. Three Dimensions of Second Language Task Complexity. *University of Queensland Working Papers in Language and Linguistics*, 1(1), 15-30.

Robles Ávila, S., 2000. El Español en los Textos Escritos. *¿Qué Español Enseñar?: Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional ASELE,* Zaragoza 13-16 septiembre 2000, 601 – 608.

Roca de Larios, J., Manchón, R., Murphy, L. y Marín, J., 2008. The Foreign Language Writer's Strategic Behaviour in the Allocation of Time to Writing Processes. *Journal of Second Language Writing*, 17, 30-47.

Roca de Larios, J., Murphy, L. y Manchón, R., 1999. The Use of Restructuring Strategies in EFL Writing: A Study of Spanish Learners of English as a Foreign Language. *Journal of Second Language Writing*, 8, 13 – 44.

Rodby, J., 1999. Contingent Literacy: The Social Construction of Writing for Nonnative English – Speaking College Freshmen. En: L. Harklau, K.M. Losey y M. Siegal, eds. *Generation 1.5 Meets College Composition: Issues in the Teaching of Writing to U.S. – Educated Learners of ESL*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 45 – 60.

Rodriguez González, M. I., 2006. Creación de un Marco Para la Enseñanza del Léxico en E/LE: Bases Lingüísticas, Psicológicas y Didácticas. *Redele*. 5.

Rohman, D., 1965. Pre-Writing The Stage of Discovery in the Writing Process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106-112.

Roldán Tapia, A., 2001. Ortografía y Variedad Léxica en la Producción Escrita de los Aprendices españoles de Inglés. *RESLA*, 14, 365-379.

Rorschach, E., 1986. The Effects of Reader Awareness: A Case Study of three ESL Student Writers. Tesis doctoral inédita (PhD). New York University.

Rosen, H., 1969. *Un investigation of the effects of differential writing assignments on the performance in English composition of a selected group of 15 to 16 year old pupils.* Tesis doctoral inédita (PhD). Universidad de Londres.

Rudzka, B. et al. 1981. *The words you need.* London and Basingstoke: Macmillan.

Ruth, L. y Murphy, S., 1988. *Designing writing tasks for the assessment of writing*. Norwood, N.J.: Ablex.

Ryding, K. y Strowasser, B., 1997. Text Development for Content – Based Instruction in Arabic. En: S.B. Stryker y B.L. Leaver, eds. *Content – Based Instruction in Foreign Language Education*. Washington D.C.:Georgetown University Press, 107 – 117.

Sadighi, F. y Zare, S., 2002. Is Listening Comprehension Influenced by the Background Knowledge of the Learners? A Case Study of Iranian EfL Learners. *The Linguistics Journal,* 1 (3), 110 – 126.

Saito, A., 2005. Análisis de Errores en la Expresión Escrita de los Estudiantes Japoneses. *Redele,* 3.

Saito, A., 2006. Errores Léxicos en la Expresión Escrita de los Estudiantes Japoneses. *Interlingüística,* 16, 1 – 9.

Salager-Meyer, F., 2002. English for Specific Purposes: Discourse Analysis and Course Design. *English for Specific Purposes*, 21 (1), 99 – 101.

Samraj, B., 2002. Texts and Multiple Contexts: Academic Writing in Content Classes. En: A. Johns, ed. *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 161 – 174.

Sanaoui, R., 1995. Adult Learners' Approaches to Learning Vocabulary in Second Languages. *Modern Language Journal*, 79, 15-28.

Sánchez Jiménez, D., 2006. Análisis de Errores Ortográficos de Estudiantes Filipinos en el Aprendizaje del Español Como Lengua Extranjera. *Redele,* 6.

Sanjuan, M., 1991. Qué Significa Conocer una Palabra: la Complejidad de la Competencia Léxica. *Cuadernos de Investigación Filológica* 17, 89-101.

Santos Gargallo, I., 1993. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva.* Madrid: Editorial Síntesis.

Santos Gargallo, I., 2004. El Análisis de Errores en la Interlengua del Hablante no Nativo. En: *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/ Lengua Extranjera (LE)*. Dir. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid : SGEL, 391-409.

Santos Maldonado, M., 2003. *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico.* Tesis doctoral (PhD). Universidad de Valladolid.

Santos, T., 1988. Profesors' Reactions to the Academia Writing of Nonnative – Speaking Students. *TESOL Quarterly*, 22 (1), 69 – 90.

Scardamalia, M. y Bereiter, C., 1992. Dos Modelos Explicativos de los Procesos de Composición Escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Schleppegrell, M., 1996. Conjunction in Spoken English and ESL Writing. *Applied Linguistics*, 17, 271 – 285.

Schleppegrell, M. y de Oliveira, Ic., 2006. An Integrated Language and Content Approach for History Teachers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5 (4), 254 -268.

Schmid, M., 1980. Coordinate Structure and Language Universals in Interlanguage. *Language Learning*, 30, 397 – 416.

Schmidt, R., 1983. Input, Acculturation and the Acquisition of Communicative Competence. En: N. Wolfson y E. Judd, eds., *Sociolinguistics and second language acquisition*. Rowley, MA.: Newbury House, 137 – 174.

Schmitt, N., 1994. Vocabulary Testing: Questions for Test Development with Six Examples of tests of Vocabulary Size and Depth. *Thai TESOL Bulletin*, 6(2), 9-16.

Schmitt, N., 1997. Vocabulary Learning Strategies. En: N. Schmitt y M. McCarthy, eds. *Vocabulary : Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP.
Schmitt, N., 2000. *Vocabulary in language teaching.* Cambridge: CUP.

Schmitt, N. y McCarthy, M. eds. 1997. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: CUP.

Schmitt, N. y Meara, P., 1997. Researching Vocabulary Through a Word Knowledge Framework: Word Associations and Verbal Suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 17-36.

Schneider, M. y Connor, U., 1990. Analyzing Topical Structure in ESL Essays: Not all Topics are Equal. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 411-427.

Scholfield, P.J. 1981. Writing, Vocabulary Errors and the Dictionary. *Guidelines*, 6, 31-40.

Scholfield, P.J. 1982a. The Role of Bilingual Dictionaries in ESL/EFL: a Positive View. *Guiedelines*, 4, 84-98.

Scholfield, P.J. 1982b. Using the English Dictionary for Comprehension. *TESOL Quarterly*, 16, 185-194.

Scholfield, P.J., 1997. Vocabulary Reference Works in Foreign Language Learning. En: N. Schmitt y M. McCarthy, eds. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP.

Schryer, C., 1994. Records as Genre. *Written Communication*, 10, 200 – 234.

Schweers, C.W., 1999. Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum*, 6 -13.

Scott, V.M., 1996. *Rethinking foreign language writing.* Boston: Heinle and Heinle.

Segalowitz, N., Freed, B., Collentine, J., Lafford, B., Lazar, N., Diaz – Campos, M., 2004. A comparison of Spanish Second Language Acquisition in Two Different Learning Contexts: Study Abroad and the Domestic Classroom. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 1 – 18.

Segoviano, C., ed. 1996. *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera.* Frankfurt am Main y Madrid: Iberoamericana.

Selinker, L., 1972. Interlengua. *IRAL*, 10(3), 209-231.

Selinker, L. y Han, Z., 2001. Fossilization: Moving the Concept into Empirical Longitudinal Study. En: Elder, C. et alia, eds. *Studies in Language Testing: Experimenting with Uncertainty*. Cambridge: Cambridge University Press, 276 – 291.

Selzer, J., 1983. The Composing Processes of an Engineer. *College Composition and Communication*, 34 (2), 178 -187.

Semke, H., 1982. *Correcting Students' Freewriting – Help or Hidrance?* Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, New York.

Semke, H., 1984. Effects of the Red Pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195 – 202.

Shaw, P. y Liu, E., 1998. What Develops in the Development of Second-Language Writing? *Applied Linguistics*, 19, 225 – 254.

Short, D.J., 1994. Expanding Middle School Horizons: Integrating Language, Culture and Social Studies. *TESOL Quarterly*, 28, 581 – 608.

Shi, L., 1998. Effects of Prewritng Discussions on Adult ESL Students' Compositions. *Journal of Second Language Writing*, 7 (3), 319 – 345.

Sierra Martínez, F., 1998. Errores en el español escrito como L2: La concordancia. En: *ASELE Actas IX Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*, [en línea]. Santiago de Compostela. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele [Fecha de consulta 4 febr. 2011]

Silva, T., 1990. Second Language Composition Instruction: Developments, Issues, and Directions in ESL. En: B. Kroll, ed., *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 11-23.

Silva, T., 1993. Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and its Implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-675.

Silva, T., Brice, C., Kapper, J., Matsuda, P.K. y Reichelt, M., 2001. Twenty-five Years of Scholarship on Second Language Composing Processes: 1976 – 2000. *International Journal of English Studies,* 1, 211 – 240.

Silva, T. y Leki, I., 2004. Family Matters: The Influence of Applied Linguistics and Composition Studies on Second Language Writing Studies- Past, Present, and Fututre. *The Modern Language Journal*, 88(1), 1-13.

Sinclair, J.M., 1991. *Corpus, concordance, collocation.* Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, J.M. y Renouf, A., 1988. A Lexical Syllabus for Language Learning. En: R.Carter y M. McCarthy, eds. *Vocabulary and Language Teaching.* London: Longman, 140-160.

Singleton, D., 1999. *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: CUP.

Singleton, D. y Little, D., 1991. The Second Language Lexicon: Some Evidence from University Level Learners of French and German. *Second Language Research,* 7 (1), 61-81.

Skehan, P., 1996. A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics,* 17(1), 38-62.

Skehan, P., 1998. *A cognitive approach to language learning.* Oxford: Oxford University Press.

Skehan, P., 2001. Tasks and Language Performance Assessment. En. M. Bygate, P. Skehan y M. Swain, eds., *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing.* Harlow: Pearson Education, 167 – 185.

Skehan, P., 2003. Task-Based Instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.

Skehan, P. y Foster, P., 1999. The Influence of Task Structure and Processing Conditions on Narrative Retellings. *Language Learning*, 49(1), 93-120.

Skehan, P. y Foster, P., 2001. Cognition and Tasks. En: P. Robinson, ed., *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 183 – 205.

Skibniewski, L. y Skibniewska, M., 1986. Experimental Study: The Writing Processes of Intermediate/Advanced Foreign Language Learners in their Foreign and Native Languages. *Studia Anglica Posnaniensia*, 19, 143 – 163.

Smagorinsky, P., 1994. *Speaking about writing: reflections on research methodology.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Snow, C.E., 1987. Beyond Conversation: Second Language Learners' Acquisition of Description and Explanation. En: J.P. Lantoff y A. Labarca, eds. *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom.* Norwood, NJ: Ablex.

Snow, M.A., 1991. Content – Based Instruction: A Method with many Faces. En: J.E. Alatis, ed. *Linguistics and Language Pedagogy: The State of Art.* Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 461 – 470.

Snow, M.A., 1993. Discipline – Based Foreign Language Teaching: Impications from ESL/EFL. En: M. Krueger y F. Ryan, eds. *Language and Content: Discipline- and Content- Based Approaches to Language Study.* Lexington, M.A.: D.C. Heath and Co., 37 -56.

Snow, M.A. y Brinton, D.M., 1997. *The Content – based classroom: perspectives on integrating language and content.* New York: Longman.

Snow, M.A., Met, M. y Genesee, F., 1989. A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 201- 217.

Söderman, T., 1993. Word Associations of Foreign Language Learners and Native Speakers. A Shift in Response Type and its Relevance for a Theory of Lexical Development. En: H.Ringbom, ed. *Near-native Proficiency in English*. Åbo: Åbo Akademi.

Söderpalm, T., 1980. Slips of the Tongue in Normal and Pathological Speech. En: V. Fromkin, ed. *Errors in Linguistic Performance, Slips of the Tongue, Ear, Pen and Hand*. London: Academic Press.

Söter, A.,1988. The Second Language Learner and Cultural Transfer in Narration. En: A. Purves, ed. *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. New York: Sage Publications.

Stallard, Ch., 1976. Composing: A Cognitive Process Theory. *College Composition and Communication*, 27(2), 181-184.

Stapa y Majid, 2009. The Use of First Language in Developing Ideas in Second Language Writing. *European Journal of Social Sciences*, 7(4), 41 – 47.

Stewart, D., 1969. Prose with Integrity: A Primary Objective. *College Composition and Communication*, 20, 223 – 227.

Stock, R.D., 1976. *Some factors affecting the acquisition of foreign language lexicon in the classroom.* Tesis doctoral inédita (PhD). Urbana, Champaign: University of Illinois.

Stockwell, R.P., Bowen, J.D. y Martin, J.W., 1965. *The gramatical structures of English and Spanish.* Chicago: The University of Chicago Press.

Stoffer, I., 1995. *University foreign language students' choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variables*. Tesis doctoral (PhD). University of Alabama.

Stoller, F. y Grabe, W., 1997. A Six T's Approach to Content – Based Instruction. En: M.A. Snow y D.M., Brinton, eds. *The Content – Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content.* New York: Longman.

Straight, S., 1994. *Language Across the Curriculum. Translation Perspectives VII.* Binghamton, NY: Center for Research in Translation, State University of New York at Binghamton.

Strole, C., 1997. Pedagogical Responses from Content Faculty: Teaching Content and Language in History. En: M.A Snow y D.M Brinton, eds. *The Content – Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content.* New York: Longman, 104 – 116.

Stryker, S.B., 1997. The Mexico Experimenta t the Foreign Service Institute. En: S.B. Stryker y B.L. Leaver, eds. *Content – Based Instruction in Foreign Language Education.* Washington D.C.: Georgetown University Press, 200 – 218.

Summers, D., 1988. The Role of Dictionaries in Language Learning. En: R.Carter y M. McCarthy, eds. *Vocabulary and Language Teaching.* London: Longman, 111-125.

Swales, J.M., 1981. *Aspects of article introductions*. Aston ESP Research Report No.1. Language Studies Unit. Birmingham UK: University of Aston in Birmingham.

Swales, J., 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J.M., 1998. *Other floors, other voices: A textography of a small university building*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Swan, M., 1997. The Influence of the Mother Tongue on Second Language Vocabulary Acqusition and Use. En: N. Schmitt y M. McCarthy, eds. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP, 156-180.

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*. Rowley, MA.: Newbury House, 235 – 253.

Swain, M., 1995. Three Functions of Output in Second Language Learning. En: G. Cook y B. Seidlhoffer, eds. *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125 – 144.

Swain, M., 1998. Focus on Form Through Conscious Reflection. En: C. Doughty y J. Williams, eds., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 64 – 81.

Swain, M. y Lapkin, S., 2001. Focus on Form Through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects. En: M. Bygate, P. Skehan y M. Swain, eds., *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Assessment*. Harlow: Pearson Education, 98 – 118.

Tang, G., 1992. The Effects of Graphic Representation of Knowledge Structures on ESL Reading Comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 14 (2), 177 – 195.

Tarone, E., 1980. Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage. *Language Learning* , 30, 417-431.

Tarone, E., 1983. On the Variability of Interlanguage Systems. *Applied Linguistics*, 4 (2), 142 – 164.

Tarone, E., 1985. Variability in Interlanguage Use: a Study of Style – Shifting in Morphology and Syntax. *Language Learning*, 35, 373 – 404.

Tarone, E., 1988. *Variation in interlanguage.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tarone, E., Cohen, A. y Dumas, G., 1983. A Closer Look at Some Interlanguage Terminology: a Framework for Communication Strategies. En: C. Faerch y G. Kasper, eds. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 4-14.

Tarone, E., Downing, B., Cohen, A., Gillette, S., Murie, R. y Dailey, B., 1993. The Writing of Southeast Asian – American Students in Secondary School and University. *Journal of Second Language Writing*, 2, 149 – 172.

Tarone, E. y Parrish, B., 1988. Task – Related Variation in Interlanguage: the Case of Articles. *Language Learning*, 38 (1), 21 – 43.

Tavakoli, P. y Foster, P., 2008. Task Design and Second Language Performance : The Effect of Narrative Type on Learner Output. *Language Learning*, 58(2), 439-473.

Taylor, G. y Chen, T., 1991. Linguistic, Cultural and Sub-Cultural Issues in Contrastive Discourse Analysis: Anglo-American and Chinese Scientific Texts. *Applied Linguistics*, 12 (3), 319 - 336.

Tedick, D., 1990. ESL Writing Assessment: Subject – Matter Knowledge and its Impact on Performance. *English for Specific Purposes*, 9 (2), 123 – 143.

Tedick, D. y Mathison, M., 1995. Holistic Scoring in ESL Writing Assessment: What does an Analysis of Rhetorical Features Reveal? En: D. Belcher y G. Braine, eds. *Academic Writing in a Second Language: Essays on Research and Pedagogy.* Norwood, NJ: Ablex, 205-230.

Ting, Ch.,S., 1996. Planning Time, Modality and Second Language Task Performance: Accuracy and Fluency in the Acquisition of Chinese as a Second Language. *University of Queensland Working Papers in Language and Linguistics*, 1(1), 31-64.

Tirkonnen – Condit, S. y Liefländer – Koistinen, L., 1989. Argumentation in Finnish versus English and German Editorials. En: M. Kusch y H. Schröder, eds. *Text, Interpretation, Argumentation*. Hamburg: Buske Verlag, 173-181.

Tréville, M.C. y Duquette, L., 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue.* Paris: Hachette.

Trimble, L., 1985. *English for science and technology: a discourse approach*. Cambridge: CUP.

Trujillo Sáez, F., 2003. Investigación en Retórica Contrastiva. Escritura y Cultura en Conexión. *Mots, Palabras, Words*, 4, 49 – 73.

Tsang, W.K., 1996. Comparing the Effects of Reading and Writing on Writing Performance. *Applied Linguistics*, 17, 210 – 233.

Twaddell, F., 1972. Linguistics and the Language Teacher. En: K. Croft, ed. *Readings on English as a Second Language.* Cambridge, Massachusetts: Winthrop, 268-276.

Twaddell, F., 1973. Vocabulary Expansion in the ESOL Classroom. *TESOL Quarterly*, 7, 61-78.

Uhlir, J., 1995. *A naturalistic study of the effects of writing to learn a second language.* Tesis doctoral inédita (PhD). University of South Dakota, Vermillion.

Urwin, J., 1996. Prior Knowledge, Pretasks, and Second Language Listening Comprehension. *University of Queensland Working Papers in Language and Linguistics*, 1(1), 65-94.

Urwin, J., 1999. *Task complexity and second language listening comprehension.* Tesis doctoral inédita (PhD). Universidad de Monash, Australia.

Urzua, C., 1987. " You Stopped Too Soon": Second Langauge Children Composing and Revising. *TESOL Quarterly*, 21, 279 – 304.

Uzawa, K., 1996. Second Language Learners' Processes of L1 Writing, L2 Writing and Translation from L1 into L2. *Journa lof Second Language Writing*, 5 (3), 271 – 294.

Uzawa, K. y Cumming, A., 1989. Writing Strategies in Japanese as a Foreign Language: Lowering or Keeping up the Standards. *Canadian Modern Language Review*, 46(1), 119 – 134.

Valdés, G., Haro, P. y Echev Arrianza, M., 1992. The Development of Writing Abilities in a Foreign Language: Contributions toward a General Theory of L2 Writing. *The Modern Language Journal*, 76(3), 333-352.

Van Blerkom, M., 2009. *Measurement and Statistics for Teachers*. New York: Routledge.

VanPatten, B., 1985. The Acquisition of Ser and Estar by Adult Learners of Spanish: A Preliminary Investigation of Transitional Stages of Competence. *Hispania*, 68 (2), 399 – 406.

VanPatten, B., 1989. Can Learners Attend to Form and Content While Processing Input? *Hispania*, 72 (2), 409 – 417.

VanPatten, B., 1990. Attending to Form and Content in the Input: An Experiment in Consiousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287 – 301.

VanPatten, B., 1996. *Input processing and grammar instruction: theory and research.* Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.

Várkuti, A., 2010. Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), artículo 6.

Vázquez, G., 1991. *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera.* Frankfurt: Peter Lang.

Vermeer, A., 2004. The Relation Between Lexical Richness and Vocabulary Size in Dutch L1 and L2 Children. En: P.Bogaards y B. Laufer, eds. *Vocabulary in a Second Language.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 173-189.

Veal, L.R. y Tillman, M., 1971. Mode of Discourse Variation in the Evaluation of Childrens' writing. *Research in the Teaching of English,* 5, 37 – 45.

Vedder, I., 1999. Linguistic and Pragma-Rhetorical Characteristics or Argumentative Discourse in L2 and L1. En: R. van Eemeren, R. Grootendorst y J. Blair, eds. *Proceedings of the Forth International Conference of the International Study of Argumentation.* Amsterdam: Society for the Study of Argumentation, 813 – 819.

Veiga, I. e Iglesias, P., 1999. Influencia de la Demanda de la Tarea en la Producción Oral en la Segunda Lengua. *Revista de Psicodidáctica*, 8.

Villamil, O. y Guerrero, M., 1996. Peer Revision in the L2 Classroom: Social-Cognitive Activities, Mediating Strategies and Aspects of Social Behavior. *Journal of Second Language Writing*, 5 (1), 51 – 75.

Vines, L., 1997. Content – Based Instruction in French for Journalism Students at Ohio University. En: S.B. Stryker y B.L. Leaver, eds. *Content – Based Instruction in Foreign Language Education.* Washington D.C.: Georgetown University Press, 118 – 139.

Voss, R., 1983. Janet Emig's The Composition Processes of Twelfth Graders: A Reassessment. *College Composition and Communication*, 34 (3), 278- 283.

Walker, L.J. 1983. Word Identification Strategies in Reading a Foreign Language. *Foreign Language Annals,* 16, 293-299.

Wallace, M. 1982. *Teaching vocabulary.* London: Heinmann Educational.

Walters, J. y Wolf, Y., 1996. Language Awareness in Non-Native Writers: Metalinguistic Judgements of Need for Revision. *Language Awareness,* 5(1), 3 -25.

Waring, R., 1998. *Receptive and productive foreign language size II*. Disponible en: http:// www1.harenet.ne.jp/~waring/vocabindex.html [Fecha de consulta 11 dic. 2010]

Warnock, J., 1983. The Writing Process. *Rhetoric Review*, 2(1), 4-27.

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.

Way, D., Joiner, E y Seaman, M., 2000. Writing in the Secondary Foreign Language Classroom: the Effects of Prompts and Tasks on Novice Learners of French. *The Modern Language Journal*, 84 (2), 171 – 184.

Weigle, S., 2002. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weinreich, U., 1953. *Languages in contact.* The Hauge: Mouton.

Wesche, M. B., 1987. Second Language Performance Testing: The Ontario Test of ESL as an example. *Language Testing*, 37, 28 – 47.

Wesche, M. B., 1993. Discipline – Based Approaches to Language Study: Research Issues and Outcomes. En: Krueger y F. Ryan, eds. *Language and Content: Discipline – and Content – Based Approaches to Language Study*. Lexington M.A.: D.C. Heath Co.

Wesche, M. y Paribakht, T.S., 1996. Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth versus Breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53, 13-40.

West, M.P., 1953. *A General service list of English words.* London: Longman.

Whalen, K., y Menard, N., 1995. L1 and L2 Writers' Strategic and Linguistic Knowledge: A Model of of Multiple-Level Discourse Processing. *Language Learning*, 45, 381 – 418.

White, L., 1977. Error Analysis and Error Correction in Adult Learners of English as a Second Language. *Working Papers in Bilingualism*, 13, 42 – 58.

Whitley, S., 2004. Los Errores Léxicos y la Adquisición de la Morfología Derivativa en Español. *Hispania*, 87(1), 163 – 172.

Widdowson, H.G., 1983. *Learning purpose and language use.* Oxford: Oxford University Press.

Wigglesworth, G., 2008. Task and Performance Based Assessment. *Language Testing and Assessment*, 7, 111-122.

Wikberg, K., 1979. Lexical Competence and the Swedish Learner's Problems with English Vocabulary. En: B. Hammarberg, ed. *Kontrastiv Lingvistik och Secundärspraksforskning*. Stockholm.

Wilkins, D.A., 1972. *Linguistics and language teaching.* London: Edward Arnold.

Wilkins, D.A., 1974. Notional Syllabuses and the Concept of a Minimum Adequate Grammar. En: S.P. Corder y E. Roulet, eds. *Liguistic Insights in Applied Linguistics.* AIMAV/ Didier.

Williams, R., 1985. Teaching Vocabulary Recognition Strategies in ESP Reading. *ESP Journal*, 4, 121-131.

Williams, S. y Hammarberg, B., 1998. Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics,* 19, 295 – 333.

Willis, J., 1996. *A framework for task based learning*. London: Longman.

Witte, S., 1980. Toward a Model for Research in Written Composition. *Research in the Teaching of English*, 14, 73 – 81.

Wode, H., 1999. Incidental Vocabulary Acquisition in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 243-258.

Wolfe Quintero, K., Inagaki, S. y Kim, H. Y., 1998. *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity.* Honolulu, HI: Hawaii Press.

Zamel, V., 1982. Writing: The Process of Dsicovering Meaning. *TESOL Quarterly,* 16, 195 – 209.

Zamel, V., 1983. The Composing Processes of Advanced ESL Students: Six Case Studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165 – 190.

Zamel, V., 1985. Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly*, 19 (1), 79 – 101.

Zamel, V., 1987. Recent Research on Writing Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 21, 697 – 715.

Zanón, J., 1995. La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos, Teoría y práctica de la educación.* [en línea] Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_42/a_639/639.html [Fecha de consulta 12 dic. 2010]

Zechmeister, E.B., Chronis, A.M., Cull, W.L., D'Anna, C.A. y Healy, N.A., 1995. Growth of a Functionally Important Lexicon. *Journal of Reading Behavior*, 27, 201-212.

Zhang, S., 1987. Cognitive Complexity and Written Production in English as a Second Language. *Language Learning*, 37, 469 – 481.

Zimmermann, R., 1986. Classification and Distribution of Lexical Errors in the Written Work of German Learners of English. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 21, 31-41.

Zimmermann, R., 1987. Form – Oriented and Content – Oriented Lexical Errors in L2 Learners. *IRAL*, 25, 55 – 67.

Zimmermann, C., 1997. Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction. En: J. Coady y T. Huckin, eds. *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: CUP, 5 – 19.

Yamane, K. y Ryan, S. 2000. Of Rockets and Rap: Teaching Content to Low-Ability English Users. En: A. Mackenzie,ed. *Content in Language Education: Looking at the Fututre*. Tokyo: Japan Association of Language Teachers, 107 – 111.

Yli – Jokipii, H., 1996. An Approach on Contrasting Languages and Cultures in the Corporate Context: Finnish, British, and American Business Letters and Telefax Messages. *Multilingua*, 15, 305 – 327.

Young, R., 1978. Paradigms and Problems: Needed research in Rhetorical Invention. En: C. Cooper y L. Odell, eds. *Research on Composing: Points of view*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English, 29-47.

Yuan, F. y Ellis, R., 2003. The Effects of Pre-Task Planning and On-Line Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in L2 Monologic Oral Production. *Applied Linguistics*, 24(1), 1-27.

Zuck, L.U. y Zuck, J.G., 1984. The Main Idea: Specialist and Non – Specialist Judgements. En: A.K. Pugh y J.M. Ulijn, eds. *Reading for Professional Purposes*. London: Heinemann, 130 – 135.

Index

	Pag.
Abbreviations	xvii
Index of Tables	xix
Index of Figures	xxv
Introduction	1
First Part: Theoretical Framework	5
Chapter 1. Explanatory models of composition.	7
1.1 The complex act of writing.....	7
1.2 Product models	9
1.3 Process models	12
1.3.1 Distinct approaches to the process models	12
1.3.2 Translation models	14
1.3.3 The models of stages.....	15
1.3.4 Process models: expressive approach	17
1.3.5 Process models: cognitive approach.....	20
1.3.5.1 The model of Emig (1971).....	21
1.3.5.2 The model of Flower and Hayes (1981).....	23
1.3.5.3 The model of Beaugrande (1984).....	25
1.3.5.4 The model of Bereiter and Scardamalia (1987).....	26
1.3.5.5 Evaluation of the process models within the cognitive approach	27
1.4 The ecological or contextual models	28
1.4.1 The contextual models of sociocognitive approach	29
1.4.1.1 The model of Carter (1990).....	30
1.4.1.2 The model of Hayes (1996).....	30
1.4.1.3 The model of the Didactext Group (2003).....	31
1.4.1.4 The model of Camps (2000).....	32

1.4.2 Ethnographic investigation in writing..... 33
1.4.3 Contextual models: the textual gender……. 33
1.4.3.1 Different orientations in textual gender 34
1.4.3.2 The model of Hyland (2003b)..... 35
1.5 Towards a synthesis of the different explanatory models of composition 36
Chapter 2. Writing in the foreign language. 39
2.1 Writing in the foreign language: an interdisciplinary scientific area …..... 39
2.2 The complexity of the act of writing in the foreign language 40
2.3 The treatment of writing in the teaching of foreign languages ... 41
2.3.1 The role of writing in the foreign language class 41
2.3.2 The historical route of writing in the foreign language class 43
2.3.2.1 The text approach 44
2.3.2.1.1 Controlled composition 44
2.3.2.1.2 The version in the L2 of the traditional current rhetoric…… 45
2.3.2.2 The writer approach..... 47
2.3.2.3 The content approach..... 48
2.3.2.4 The reader approach..... 50
2.3.2.5 The function approach 51
2.3.2.6 Towards a synthesis of the different foreign language writing teaching approaches ……. 52
2.4 Research in the writing in the foreign language …….. 53
2.4.1 Text characteristics …….. 53
2.4.1.1 General quality of the text..... 54
2.4.1.2 Linguistic accuracy..... 55
2.4.1.3 Syntactical complexity..... 56

2.4.1.4 Lexical characteristics..... 57
2.4.1.5 Content..... 58
2.4.1.6 Mechanics..... 59
2.4.1.7 Coherence and discourse features…….. 59
2.4.1.8 Fluency..... 60
2.4.1.9 Summary 61
2.4.2 Writer characteristics 61
2.4.2.1 Studies that examine the entire process 62
2.4.2.2 Studies that examine specific aspects of the process..... 63
2.4.3 Content characteristics..... 64
2.4.4 Reader characteristics..... 65
2.4.5 Textual gender..... 66
2.4.5.1 The textual approach..... 67
2.4.5.2 The process approach..... 68
2.4.5.3 The contextual approach..... 68
Chapter 3. The task as a conditioning factor of linguistic production in the foreign language. 71
3.1 The effect of the characteristics of the task in the linguistic production in the foreign language 71
3.1.1 The variability of the IL according to the task..... 72
3.1.2 The Limited Attentional Capacity Model ……..…..... 73
3.1.3 Attentional resources and their effect in the linguistic performance of foreign language learners ……..... 73
3.1.4 Attentional resources and their influence in the aspects of performance..... 74
3.1.5 The Cognition Hypothesis..... 75
3.1.6 The effect of the cognitive characteristics of the task in 76

the linguistic production in the foreign language .....
3.1.6.1 The effect of the dimension +/- here and now in the linguistic production in the foreign language 76
3.1.6.2 The effect of the demands of reasoning in the linguistic production in the foreign language 78
3.1.6.3 The effect of planification time in the linguistic production in the foreign language..... 79
3.1.6.4 The effect the topic in the linguistic production in the foreign language..... 81
3.1.6.4.1 The effect of the discursive mode of the topic in the linguistic production in the foreign language……..……. 82
3.1.6.4.2 The effect of the rhetoric specification of the topic in the linguistic production in the foreign language ……. 85
3.1.6.4.3 The effect of the previous knowledge of the topic in the linguistic production in the foreign language……..... 86
Chapter 4. Vocabulary in foreign language writing. 89
4.1 The importance of vocabulary in foreign language writing..... 89
4.2 The relationship between vocabulary and foreign language writing 90
4.3 Lexical error gravity in foreign language writing..... 93
4.4 Conditioning factors of the influence of the mother tongue in the production of lexical errors in foreign language writing ……. 95
4.4.1 Mother tongue lexical transfer in foreign language writing.. 95
4.4.2 The factors that regulate mother tongue lexical transfer in foreign language writing …… 96

4.4.2.1 Linguistic type of the mother tongue 97
4.4.2.2 Presence of other foreign tongues 98
4.4.2.3 Communicative pressure 101
4.4.2.4 Learning context of the foreign language 102
Chapter 5. Lexical competence. 107
5.1 The utility of defining, describing and delimiting the lexical competence..... 107
5.2 Definitions of lexical competence …..... 109
5.3 Different models of description of lexical competence 110
5.4 Morpholexical competence 116
5.5 Elements that compose lexical competence 118
5.6 Lexical competence as a part of communicative competence …. 120
5.7 Lexical competence as a part of linguistic competence 122
Chapter 6. The mental lexicon. 125
6.1 Definition and nature of the mental lexicon 125
6.2 The organization of the mental lexicon in the mother tongue….. 128
6.2.1 Criteria of organization of the mental lexicon of the mother tongue……..... 129
6.3 The organization of the mental lexicon in the foreign language……..... 132
6.3.1 Storage in the bilingual mental lexicon..... 133
6.3.2 Organization of the bilingual mental lexicon 137
Chapter 7. The importance of vocabulary in the acquisition of a foreign language. 141
7.1 The lexical component as a part of the linguistic system 141
7.2 The importance of vocabulary in the learning of a foreign language ……. 142
7.3 The importance of vocabulary in the teaching of a foreign 144

language …….....
7.4 The different methodological orientations in the teaching of a foreign language and the teaching of the lexical component 146
7.4.1 The Traditional Method or Method of Grammar and Translation 146
7.4.2 The Direct Method 147
7.4.3 The Audio Lingual Method and the Situational Method .. 147
7.4.4 The Communicative Method..... 148
7.5 Research…… 150
Chapter 8. The acquisition of vocabulary in the foreign language. 157
8.2 Characteristics of the acquisition of vocabulary in the foreign language …….....157
8.1.1Characteristics of the acquisition of vocabulary in the mother tongue …….....157
8.1.2 Comparison of the acquisition of vocabulary in the mother tongue and the foreign language…… 158
8.2 Factors that determine the acquisition of vocabulary in the foreign language ……..... 160
8.2.1 Intralexical factors..... 161
8.2.1.1 Intralexical formal factors 161
8.2.1.2 Intralexical semantic factors 164
8.2.2 Interlexical factors 165
8.2.2.1 Interlexical formal factors 166
8.2.2.2 Interlexical semantic factors 167
8.3 Foreign language proficiency as a conditioning factor for transfer ……..…… 169
8.4 Models of investigation of interlanguage (IL)..... 171

8.5 Lexical errors 172
8.5.1 Criteria of classification of lexical errors 173
8.6 Strategies of communication 176
Second part: Analysis of lexical errors of Greek learners of Spanish. 181
Chapter 9: Methodology. 183
9.1 Rationale for the study..... 183
9.2 Objectives..... 185
9.3 Research questions and hypothesis 186
9.4 Design of the study..... 187
9.5 Participants..... 188
9.6 Instruments of data collection ……..... 193
9.6.1 Composition..... 193
9.6.2 Proficiency Exam 193
9.6.3 Questionnaire..... 194
9.7 Procedures and analysis 195
9.8 Analysis of the data..... 195
9.8.1 Identification of lexical errors…..... 196
9.8.2 The criterion of the aspect of the wrongly produced lexical unit……..... 196
9.8.3 The criterion of the psichological origin of the error 197
9.8.4 Tipology of lexical errors exemplified 199
Chapter 10: Quantitative analysis of the data. 205
10.1 Global data of the lexical errors by foreign language proficiency ……. 206
10.2 Distribution of the lexical errors in the different categories….. 211
10.3 Evolution of the different categories of lexical errors…….. 215
10.4 Evolution of the different types of lexical error according to 218

foreign language proficiency……..
10.4.1 Interlingual errors in gender ....……..... 219
10.4.2 Interlingual errors in number…….. 221
10.4.3 Foreignizing …….....…… 222
10.4.4 Code switching ……...…….. 223
10.4.5 Interlingual errors in lexemes with common semmas but uninterchangeable in context……. 224
10.4.6 Interlingual errors by the use of literal translation……. 226
10.4.7 False friends……..... 227
10.4.8 Interlingual errors in register ……. 228
10.4.9 Interlingual errors by the use of paraphrase …….. 229
10.4.10 Intralingual errors in gender…….…..... 231
10.4.11 Intralingual errors in number…… 232
10.4.12 Formal similarity ……. 233
10.4.13 Creation of non-existent words……. 234
10.4.14 Intralingual errors in lexemes with common semmas but uninterchangeable in context……. 235
10.4.15 *Ser* and *Estar*……. 237
10.4.16 Intralingual errors in register …… 238
10.4.17 Derivatives …… 239
10.4.18 Pleonasm…… 240
10.4.19 Collocations……... 241
10.4.20 Intralingual errors by the use of paraphrase…….. 243
10.4.21 Ambiguous errors in gender...…….. 244
10.4.22 Ambiguous errors in number……. 245
10.5 Summary of the evolution of the different categories of lexical errors …….. 246
10.6 Global data of lexical errors by type of composition …… 247

10.7 The different categories of lexical errors and the type of composition…… 254
10.8 The evolution of the categories of lexical errors by type of composition according to foreign language proficiency…… 257
10.9 The evolution of the different types of lexical errors by type of composition…….. 267
10.9.1 Evolution of interlingual errors in gender.....……. 267
10.9.2 Evolution of interlingual errors in number …….. 269
10.9.3 Evolution of foreignizing ……..... 271
10.9.4 Evolution of code switching ….....……..... 272
10.9.5 Evolution of interlingual errors in lexemes with common semmas but uninterchangeable in context ……... 273
10.9.6 Evolution of literal translation ……..... 275
10.9.7 Evolution of false friends....……..... 276
10.9.8 Evolution of interlingual errors in register …….. 278
10.9.9 Evolution of interlingual errors by the use of of paraphrase ……... 279
10.9.10 Evolution of intralingual errors in gender.....……..... 280
10.9.11 Evolution of intralingual errors in number....……. 282
10.9.12 Evolution of formal similarity .....……..... 283
10.9.13 Evolution of creation of non-existent words.....…….. 284
10.9.14 Evolution of intralingual errors in lexemes with common semmas but uninterchangeable in context ……... 286
10.9.15 Evolution of *Ser* and *Estar*……. 287
10.9.16 Evolution of intralingual errors in register …… 289
10.9.17 Evolution of derivatives …… 290
10.9.18 Evolution of pleonasm.....……. 292
10.9.19 Evolution of collocations.....…….. 293

10.9.20 Evolution of intralingual errors by the use of paraphrase 294
10.9.21 Evolution of ambiguous errors in gender..... 296
10.9.22 Evolution of ambiguous errors in number..... 297
10.10 Summary of the evolution of the different categories of lexical errors by type of composition..... 299
Chapter 11: Qualitative analysis of the data. 303
11.1 Interlingual lexical errors 303
11.1.1 Interlingual formal lexical errors 303
11.1.2 Interlingual semantic lexical errors 309
11.2 Intralingual lexical errors..... 313
11.2.1 Intralingual formal lexical errors..... 313
11.2.2 Intralingual semantic lexical errors..... 318
11.3 Ambiguous lexical errors 325
11.3.1 Ambiguous formal lexical errors 325
11.4 Summary of the results of the qualitative analysis of the lexical errors 326
Chapter 12: Discussion. 329
12.1 General overview of lexical errors 329
12.2 Evolution of lexical errors by foreign language proficiency 334
12.2.1 Interlingual errors in gender by foreign language proficiency 338
12.2.2 False friends by foreign language proficiency 339
12.2.3 Formal similarity by foreign language proficiency 341
12.2.4 Intralingual errors in collocations by foreign language proficiency..... 342
12.2.5 Intralingual errors by the use of paraphrase by foreign language proficiency..... 343

12.3 The mother tongue as a cause for lexical errors 344
12.4 Idiosyncrasies of the Spanish lexical system as a cause for lexical errors …….. 347
12.5 The effect of the change of topic of composition in the production of lexical errors 348
Chapter 13: Conclusion. 359
13.1 Pedagogical implications..... 363
13.2 Limitations of the study and future research 365
References 369
Index 451
Summary of Chapter 1 463
Summary of Chapter 2 464
Summary of Chapter 3 465
Summary of Chapter 4 466
Summary of Chapter 5 467
Summary of Chapter 6 468
Summary of Chapter 7 469
Summary of Chapter 8 470
Summary of Chapter 9 471
Summary of Chapter 10 472
Summary of Chapter 11 472
Summary of Chapter 12 473
Summary of Chapter 13 474
Appendix A 477
Appendix B 478
Appendix C 483
Appendix D 488

First Part

Summary of Chapter 1

Researchers have made many efforts to explain the complex act of writing. In the first chapter, we present the most important of these explanatory models of composition and the different theoretical contributions on which they base. In particular, product models, process models, and contextual models are presented and analysed.

Product models are considered the first attempts to describe and explain the written composition (Gil and Santana, 1985) and they base on the final product of the writer, in other words, on the text. The theoretical basis of this type of models is the structuralism and they focus on the formal aspects of the text (grammar, orthography, punctuation, vocabulary). Criticism to these models (Hyland, 2002; 2003; Iglesias, 2007)) revolves around the fact that this type of models are simplistic and ignore other important aspects of composition, as the communicative goal, or the communicative situation

Process models, on the other hand, are based on cognitive psychology and they examine the composition as a process (Marinkowich, 2002). Nevertheless, they have produced different orientations that have themselves arisen from different opinions for the process of the written composition (Gil and Santana, 1985).

The most important of these models are translation models, which consider writing as a simple decodification of the graphic symbols, phases models, that separate the writing process in different phases; and finally cognitive models (Gil and Santana, 1985), that focus on the cognitive processes that take place during the composing process. The most important of these models, which are presented in this chapter, are the models by Emig (1964, 1967, 1971), by Flower and Hayes (1977, 1981), by Beaugrande (1979, 1982, 1984) and by Bereiter and Scardamalia (1987).

Finally, contextual models use as their theoretical base the social perspective of the writing and consider the text as a product of a social community (Grabe and Kaplan, 1996). In this type of models, different orientations have been expressed, as well.

The first of these orientations appears in contextual models with sociocognitive orientation, that recognize the influence of the social factors and also the fact that writing is a product of the cognitive abilities of the human being. The most important models that have adopted this perspective are the model by Carter (1990), by Hayes (1996), by the Didactext Group (2003) and by Camps (2000). Another orientation of contextual models is

the ethnographic, in which observations are used as the method of research. A final orientation of contextual models is the one that focuses on the textual gender and the most important model that follows this line is the one by Hyland (2003b).

Summary of Chapter 2

The second chapter focuses on the written composition in foreign language (FL). We delve into this new scientific area and we show the special difficulty that writing imposes on FL learners. Furthermore, we present the different teaching methods of writing composition in FL that have been adopted along history. Finally, the most representative studies that have been carried out in the five different dimensions of the act of writing in FL are accounted for.

Most researchers (Matsuda, 2003; Silva and Leki, 2004) agree that this scientific area is multidisciplinary, due to the fact that it has been influenced by the studies of composition and, at the same time, by research into applied linguistics and FL teaching.

As far as the different FL writing teaching methods have been applied, we can affirm that writing competence is the least practiced one in the FL class and the competence to which the least time is devoted. According to Raimes (1991) and Lonon Blanton (1995), the perspectives that have been adopted for the instruction of the composition in FL are five: the focus on the text, the focus on the writer, the focus on the content, the focus on the reader and the focus on functions or textual genders.

Following these five dimensions of writing, we present the research for each dimension. Firstly, research that has focused on the text makes up for the major part of the investigation in FL composition. The aspects of the text that can be analysed and investigated are many (Polio, 2001): general quality of the text, linguistic accuracy, syntactic complexity, lexical features, content, mechanics, coherence and discursive features, fluency and changes after revision.

As far as the research centred in the writer or the process, it can been classified into two categories: the studies that investigate the entire process and the studies that examine specific aspects of the process. Concerning the investigation centred in the content and in the reader, it is related to the social dimension of the writing and has generated in the academic context and in particular in the teaching of English as a FL. For this reason, this

investigation is called “English for academic purposes” or “English for specific purposes” as a general term.

Regarding textual gender, it can be considered as part of the social dimension of the compositon in FL. We give account of three different perspectives: focus on the text, that intends to identify the features of the different textual genders, focus on the social aspect of the textual gender, that intends to describe the participants and the situations and finally focus on the process of writing different textual genders, that intends to examine the possible effects of distinct factors on writing.

Summary of Chapter 3

The third chapter refers to one of the factors that can influence the linguistic production (oral and written) of FL students, the task. In particular, we contend that the features of the task can affect the linguistic production in FL and we analyse the Model of Limited Attentional Capacity and the Cognitive Hypothesis, which are the two most influential models that attempt at explaining the relationship between task features and FL production Furthermore, we present different studies that have been conducted in order to investigate the effect of the manipulation of the cognitive features of the task.

According to the Model of Limited Attentional Capacity, proposed by Skehan (1998) and Skehan and Foster (1999, 2001), FL students cannot attend in the same way and at the same time to all the aspects of their linguistic production. For this reason, their action/production is determined by the aspects they priorize. In the tasks, according to this model, priority is given to meaning. In the case in which the cognitive demands of the task increase, the attention of the students shifts from the meaning to the form of the linguistic production.

On the contrary, the Cognitive Hypothesis, formulated by Robinson (2001a, 2001b, 2003), states that in the tasks with bigger cognitive demands more cognitive resources are used, because the student is compelled to fulfill his/her communicative objective. In this way, in the tasks with bigger cognitive demands, the linguistic production of FL students is more accurate and more complex in order to fulfill the communicative and functional demands.

Concerning research into the cognitive features of the task and their effect in the linguistic production in FL, we present studies that examine the following cognitive

dimensions: the here/now, the demands of reasoning, planning time, the topic (discursive mode, rhetorical specification, information familiar and previous knowledge).

Summary of Chapter 4

In the fourth chapter, we focus on the lexical component and we give evidence of its importance and clarify its relation with FL written production. Furthermore, we examine the gravity of the lexical errors in the FL written composition. In addition to this, we refer to one of the main sources of lexical errors, transfer from the mother tongue and present some of the factors that regulate its appearance.

The lexical component plays a role of extreme importance in the written communicative interchange and influences the quality of a FL composition in a determining way (Eguiluz Pachero and De Vega Santos, 2009; Agustín Llach, 2005; 2007). Nevertheless, the relationship between the lexicon and the FL composition is reciprocal and bidirectional. In other words, different studies (Lee, 2003; Huljstin and Laufer, 2001) show that the written production can contribute to the development of the lexical competence.

As far as the gravity of the lexical errors in the FL composition, we refer to different researchers (Fernández, 1988; Jodar, 2007) that agree that the lexical errors are very serious because they can distort the message of a text and affect the communicability of a composition in FL in a negative way.

Regarding the lexical errors that are generated by the transfer from the mother tongue, we indicate that there exist a number of factors that can influence this process. We focus on some of these factors and we refer to different studies that inform their influence in the lexical transfer in the composition in FL.

In particular, we present studies that examine the effect of the linguistic type of the mother tongue in the lexical transfer and compare this process between students with different mother tongues (Jarvis, 2000). Furthermore, we show studies that investigate the effect of the presence of other L3 in the lexical transfer from the mother tongue (Williams y Hammarberg, 1998; Letica y Mardešić, 2007).

In addition to these factors, we also mention the communicative pressure and its effect in the lexical transfer from the mother tongue. Different studies (Manchón Ruiz,

2001; Gor y Vatz, 2009) show that in situations with great communicative pressure, students tend to transfer from their mother tongue.

The last factor that regulates the lexical transfer from the mother tongue is the educational context. Several studies (Nation, 2003; Manga, 2006) indicate that the formal educational context favors the appearance of lexical transfer from the mother tongue. Furthermore, in formal educational contexts two teaching approaches can be found. On the one hand, the FL is a school subject and on the other hand, the FL is used as the medium of instruction to teach other school subjects: bilingual education. Some studies (Várkuti, 2010; Celaya y Ruiz de Zarobe, 2010) show that in bilingual education, students tend to avoid lexical transfer from their mother tongue.

Summary of Chapter 5

The fifth chapter focuses on lexical competence and its different dimensions. In particular, in this chapter we define "lexical competence" distinguishing its components. Furthermore, we present some of the models that have been proposed in order to describe the lexical competence and we refer to morpholexical competence, as a special aspect of lexical competence. In addition to this, we refer to the elements that compose the lexical competence and we delimit the relation between lexical competence, communicative competence and linguistic competence.

As far as the definition of lexical competence, we observe that several attempts have been made to define lexical competence and many different terms have been used (Blum-Kulka, 1981; Robinson, 1989; Cassany, Luna and Sanz, 1994; Lahuerta and Pujol, 1996; Jiménez Catalán, 2002; Gómez Molina, 2004). We conclude that the distinct definitions and the disagreement between the researchers is the result of the lack of a developed theoretical model that describes lexical competence.

As we present in this chapter, different descriptive models of the lexical competence have been proposed (Richards, 1976; Carter, 1987; Robinson, 1989; Nation, 1990; 2001; Cassany, Luna and Sanz, 1994; Tréville and Duquette,1996), that are centred in the different dimensions of the lexical units, given that knowledge and adequate use compose lexical competence.

In addition to this, we refer to a special aspect of lexical competence, morpholexical competence (Baralo, 1997). Morpholexical competence is an integral part of the lexical

competence and it is one of the communicative strategies that FL students apply in their lexical production in FL.

Furthermore we refer to the content of the lexical competence. In particular, we present different classifications of the lexical elements that compose the lexical competence as have been proposed in the literature (Higueras, 1997; McCarthy, 1999; Gómez Molina, 2002; 2004).

Finally, we explore the lexical competence in relation with communicative competence and linguistic competence. In particular, we show that lexical competence is part of the communicative competence and it has a bidirectional relation with the linguistic competences, given the fact that it is preconditional to the other competences (sociolinguistic and pragmatic) and on the other hand, knowledge of the dimensions of lexical competence presuppose the other competences (sociolinguistic and pragmatic), as well. Furthermore, we show that lexical competence is part of general linguistic competence.

Summary of Chapter 6

The sixth chapter refers to the mental lexicon and several theories related to the definition of the concept, its nature and its organization are exposed. In particular, different proposals are presented regarding two important questions: the way in which the lexical systems of two or more languages are stored in the human brain and the comparison of the organization of the mental lexicon in the mother tongue and in the FL.

Regarding the above matters, in brief, in our chapter we intend to define the mental lexicon presenting different perspectives (Aitchison, 1987; Katamba, 1994; Lahuerta and Pujol, 1996; Luque Durán, 2004) which describe the special features of the mental lexicon in order to understand its complex nature.

Apart from this, we focus our interest on the organization of the mental lexicon in the mother tongue referring to the data that allow us to understand its organization and to the criteria for its organization (Meara, 1984; Aitchison, 1987; Lahuerta and Pujol, 1996; Luqué Durán, 2004).

In the final part of this chapter, we refer to the storage of the lexical units in mental lexicon in FL and its organization. As far as the storage of the lexical units, we show that many researchers have examined if the lexical systems of a person that can speak more

than one language are stored together o separated (Singleton and Little, 1991; De Bor, 1992; Hulstijn, 1997). This investigation has based on the theories of Weinreich (1953), Paradis (1987), Grosjean (1982) that examine the storage of the languages in the human brain of bilinguals.

Regarding the organization of the mental lexicon in the FL, several opinions have been expressed. Some researchers believe that the organization of the mental lexicon in FL is different from that in the mother tongue (Meara 1984; 1994; Laufer, 1989), whereas some other think that it is the same (Singleton and Little, 1991; Baralo, 1997; 1994). Furthermore, other researchers contend that the type of the associacions that FL students make depends on their proficiency in the FL (Ringbom, 1983b; Haastrup, 1989b).

Summary of Chapter 7

In the seventh chapter we refer to the importance of the lexicon in the acquisition of a FL. In this chapter we show that the lexical component constitutes an integral part of the linguistic system. Furthermore, we indicate the important role of the lexicon in the learning of a FL and in the teaching of a FL. In the last part of the chapter we present investigations about the lexicon in the scientific area of the acquisition of FL.

As far as the importance of the lexicon in the linguistic system is concerned, we show the opinions of different researchers that agree in the distinguishing place that the lexicon has in the linguistic system (Dagut, 1977; Laufer, 1986; Langacker, 1990; Katamba, 1994).

Regarding the importance of the lexicon in the learning of a FL, referring to the ideas of several researchers (Hatch, 1983; Gass, 1988; McCarthy, 1990) we try to show that it is not possible to conceive the learning of a FL without learning its vocabulary, given the fact that it is the component that gives meaning to the whole linguistic system. The lexicon also plays an important role in the teaching of a FL. Its complexity and the difficulty of its acquisition makes its explicit teaching necessary. Nevertheless, as we can see in this chapter, the different methodological orientations have not treated the teaching of the vocabulary as they should. In particular, we refer to the Traditional Method, the Direct Method, the Audiolingual Method and the Communicative Method.

Finally, we observe the same lack of attention in the investigation related to the lexicon that has been done in the acquisition of FL. Many linguists point to this lack of

interest in the study of the lexicon (Levenston, 1979; Meara, 1980; Laufer, 1986). Nevertheless, after the decade of the eighties a positive change can been observed, that has resulted in a number of studies, that we classify in the end of the chapter.

Summary of Chapter 8

In the final chapter of the theoretical framework, we exlore the process of the acquisition of the lexicon in a FL. We mention the special features of this process comparing it with the acquisition in mother tongue and we identify similarities and differences. Furthermore, we focus on the factors that determine the acquisition of the lexicon in FL and we examine the effect of the mother tongue. Finally, we present the different models of analysis of the linguistic production in FL and concretely we present the different classifications of the lexical errors and the communicative strategies.

Regarding the elements that characterize the acquisition of the lexicon in FL, our study shows that there are several similarities in relation with the same process in the mother tongue, but there are also differences that make each one of these processes unique. According to several researchers the common elements between them are the special help that the learners receive from the adults or from their teachers and the way that they relate the new words that they are acquiring.

Concerning the factors that influence the acquisition of the lexicon we present the classification of Laufer (1991) that categorize them in intralexical and interlexical. The intralexical factors are related to the difficulty that the formal and semantic features of the word create, whereas the interlexical factors refer to the interaction established between the new word and the known words of the mother tongue and the FL. In our chapter, we focus on each one of these factors and we analyse the special difficulties they cause. Furthermore, we make a special reference to the mother tongue and its influence in the acquisition of the lexicon in FL in different levels of proficiency in FL.

In the final part of the chapter we present, in brief, the different models that have been used to analyze the linguistic production of the students of FL, the Contrastive Analysis, the Error Analysis and the model of the Interlanguage. In addition to this, we are also interested in the analysis of the lexical errors presenting different classifications and criteria used to classify them. Finally we present the different communicative strategies.

Second Part

Summary of Chapter 9

The second part of our research starts with the presentation of the methodological issues of this study. We focus on the justification of the study, its objectives, the research questions and the formulation of the hypothesis. In addition to these, we analyze the scientific method that we use in order to respond to the research questions, we define the characteristics of the participants in our research, we refer to the instruments for data collection and we explain the procedure that we follow in order to analyze the data of our corpus.

The general objectives of the present study are the identification and the explanation of the problems that Greek students of Spanish as a foreign language (SFL) face in the acquisition of the Spanish lexicon. Our intention is to understand, as far as possible, this process examining some of the factors that can influence it.

The concrete objective of this study, that is expressed by our research questions, consists in investigating the possible effect of two factors, the proficiency level in second language and the change of the topic of the composition in the qualitative and quantitative production of lexical errors in the written expression of the Greek SFL students.

In order to achieve our objectives we analyse the written production of 119 Greek SFL students at three different proficiency levels with two different topics of composition. The learners are classified at the B1, B2 and C1 level of proficiency according to their grades in a placement exam and the topics of the composition are the narration of a film and the expression of their preference to live in the village or in the town.

More specifically, applying the method of Error Analysis, we identify and classify the lexical errors of the compositons of the Greek SFL students. The criteria on which we base in order to classify the lexical errors are two, the aspect of the word that is produced wrongly and the psychological origin of the error. According to the first criterion the errors are classified into formal and semantic and according to the second criterion, they are divided into interlingual, intralingual and ambiguous lexical errors.

After the identification and the classification of the lexical errors, we proceed to a quantitative analysis of the data in order to observe the evolution of the lexical errors in the different linguistic levels in the second language and the presence of the lexical errors in the two different topics of composition. Besides, we also analyse our data qualitatively in

order to find information concerning the processes and the strategies that Greek SFL students follow in the acquisition of the lexicon in Spanish.

Summary of Chapter 10

In the tenth chapter of our research we present the results of the quantitive analysis of our data. First, we focus on our first variable, the level of proficiency in FL. We offer a global view of the lexical errors of our corpus and their evolution. Next, we expore the different categories of the lexical errors: interlingual (formal and semantic), intralingual (formal and semantics), ambiguous (formal and semantic) and their evolution. Furthermore, we turn to our second variable, the topic of the composition and its effect on the production of lexical errors. In this case, we examine the distribution of the lexical errors in the two topics of composition and we explore the variation in the type of lexical error in the two topics.

As far as our first variable is concerned, the level of proficiency, the results of our quantitative analysis show that all the types of lexical errors of the Greek SFL students are reduced while the level of proficiency increases, while the length of the composition grows. Our results have also shown that in parallel with this reduction of lexical errors the compositions of the Greek students become longer. In addition to these results, it is important indicate that whereas the proficiency level increases the influence of the mother tongue decreases.

Concerning our second variable, the change of topic of the composition, our results show that in the compositions of different topic different amounts of lexical errors have been found. More specifically, the majority of the lexical errors has been found in the narration of the film, the topic that has resulted more difficult to our students. Additionally, the results of our quantitative analysis show that the Greek students have committed more interlingual lexical errors in the more difficult topic.

Summary of Chapter 11

The eleventh chapter refers to the results of the qualitative analysis. This type of analysis intends to explain the origin of the lexical errors and infer the strategies that our participants have used in their linguistic production.

These results show that the most problematic and difficult situations for the Greek SFL students are found in the following cases. We have identified many errors in the cases in which there is not correspondence between the two linguistic systems (Greek and Spanish), as in the neutral gender of the nouns, the meaning of the words and their semantic relations.

Another difficulty of the Greek students revealed by the results of our qualitative analysis is the influence of the other foreign languages in the production of the Spanish lexicon. The great amount of foreign words, false friends and changes of code in other L3, which are more frequent the one in the mother tongue indicate that the Greek SFL students have been more affected by the L3 than by their mother tongue in their lexical production in Spanish.

On the other hand, the results of our qualitative analysis reveal the strategies that Greek students apply in the production of the Spanish lexicon. The results show that one of the most frecuent strategies is the creation of unexistent words, which reveals the active role of the students in the acquisition on the lexicon in a foreign language. Other frecuent used strategies are the formal and the semantic association between the words of the Spanish lexical system, which indicates the organization of the mental lexicon of the learners of foreign languages.

Summary of Chapter 12

In the twelfth chapter, we interpret the results of our quantitative and the qualitative analysis observing the results of similar studies. In particular, we intend to explain the strong presence of some lexical errors in our corpus and we offer our interpretation of the reduction of the lexical errors and the growth of the compositions in the higher levels of proficiency whereas, we comment on the increase that is being noticed of some types of lexical errors. Furthermore, we try to interpret the limited role of the mother tongue in the production of lexical errors in relationship with the difficulties that the special features of the Spanish lexical system generate. Finally, we explain the stronger presence of lexical errors and the greater influence of the mother tongue in the narrative topic and the variation in the types of lexical errors in the two topics of composition.

Regarding the reduction of the lexical errors and the growth of the length of the compositions while the level of proficiency increases, it reveals that lexical competence

grows in parallel with linguistic competence. This finding concurs with the results of other studies, as of Fernández (1997), of Wolfe Quintero et. al. (1998), of Hawkey and Barker (2004) and of Jodar (2006).

As far as the limited role of the influence of the mother tongue in the production of lexical errors observed in our results in all the proficiency levels and especially in the higher ones, it reveals that while the proficiency level increases, Greek students tend to rely more on their knowledge in the Spanish lexicon and they tend to avoid the lexical system of their mother tongue. This finding can be explained by the theories of Blum and Levenston (1978), Levenston (1979) and Ringbom (1983), that describe the process of the acquisition of the lexicon in FL.

Concerning the stronger presence of lexical errors in the narrative topic of composition, we attribute it to the special and more difficult lexical and cognitive demands of this topic (narration in the past, communication of unfamiliar information). Nevertheless, the argumentative topic demands reasoning, and it could be characterized as more difficult cognitively, the fact that it requires the transmission of familiar information, makes it easier.

Furthermore, our results show greater influence of the mother tongue in the narrative topic, which has resulted to be the most difficult. We justify this result observing the conditions that favour the use of the transfer. Different researchers (Bouvy, 2000; Manchón Ruiz, 2001) show that in the most demanding tasks, in which the students of FL find difficulties, they turn to their mother tongue and the other FL they know in order to find solutions and face their ignorance.

Finally, our results show that the Greek students have produced different types of lexical errors in the different topics. This results can be explained if we take into account the distinct lexical demands that each one presents. Our finding are by no means striking, since previous research had already found out that different composition topics elicit different types of lexical errors (Agustín Llach, Moreno Espinosa y Fernández Fontecha, 2005).

Summary of Chapter 13

In the final chapter of this study we present the conclusions that we have reached after the presentation of our findings and their interpretation. Furthermore, we refer to the

pedagogical impications that can be based on the present results, we mention the limitations of our research that must be taken into account before making generalizations and finally we propose areas on which the future research could focus.

Data form the present research point to the fact that proficiency in FL has an effect on the lexical competence of the students of FL, and consequently, on the lexical errors that appear in compositions. Furthermore, the findings of our research show that the level of proficiency in FL is a factor that determines the influence of the mother tongue in the production of lexical errors.

Second, the results of this study indicate that the topic of the composition has an impact on the type of the vocabulary that is elicited and, consequently, on the production of lexical errors. The differences in the production of lexical errors is quantitative, because we have identified different quantity of lexical errors in every topic and qualitative, because we have observe a variation in the types of lexical errors in every topic.

Regarding the pedagogical implications of the present research, first, we focus on the evaluation of the error and its revealing role for the comprehension of the process of the acquisition of the lexicon in FL. In addition to this, we refer to the importance of the design of a written task, given the fact that the characteristics of a task can influence the response of the learner and, therefore, the result of a test. Furthermore, our findings also suggest that the semantic aspect of the lexicon is the most complicated and difficult in its acquisition, that is why the teachers must insist on its teaching.

Finally, the selection of the composition as an instrument of collecting data, the level test of multiple choice that we have used to classify our participants, the limited number of participants of the study and the classification of the errors make that results and implications need to be derived with caution. The findings of the present study cannot be considered definitive nor generalizable, given the fact that this research is one of the first analysis of the Interlanguage of the Greek SFL students. Future research in this field is required, that examines the oral production of the Greek SFL students, other types of tasks and the effect of other variables in the production of lexical errors (the age, the sex, the pedagogical method, and so on).

Apéndice A

Pruebas de expresión escrita.

1) Probablemente eres aficionado al cine. ¿Recuerdas la última película que has visto? Cuéntala y habla de:

- dónde, cuándo y cómo se inicia la historia;
- qué sucede posteriormente;
- cuál es el momento más importante;
- cómo termina.

2) En la actualidad vivir en pequeñas ciudades, cerca de la naturaleza, ofrece más ventajas que la vida en las grandes capitales. Elabora un escrito en el que deberás:

- exponer tu opinión a favor o en contra;
- dar ejemplos que justifiquen tu opinión;
- hablar de tu experiencia personal;
- elaborar una breve conclusión.

Apéndice B

Cuestionario

Nombre:

Apellido:

Sexo:

Nacionalidad:

Lengua Materna:

1. Indica tu edad eligiendo una de las siguientes categorías:

a. 10 – 18
b. 18 – 25
c. 25 - 30
d. 30 y más

2. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español? Elige una de las siguientes categorías:

a. menos de un año
b. 1 – 2 años
c. 2 – 3 años
d. más de 3 años

3. ¿Has pasado alguna temporada de tu vida en un país hispanohablante?

a. Sí (señala por cuánto tiempo)
b. No

4. ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones? Marca con una X.

Mi nivel en inglés es:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Alto	……	..……	…….	……	…….
Intermedio	……	..……	…….	……	…….
Inicial	……	..……	…….	……	…….

Mi nivel en francés es:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Alto	……	..……	…….	……	…….
Intermedio	……	..……	…….	……	…….
Inicial	……	..……	…….	……	…….

Mi nivel en alemán es:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Alto	……	..……	…….	……	…….
Intermedio	……	..……	…….	……	…….
Inicial	……	..……	…….	……	…….

Mi nivel en italiano es:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Alto	……	..……	…….	……	…….
Intermedio	……	..……	…….	……	…….
Inicial	……	..……	…….	……	…….

Mi nivel en otro idioma es: (indica cuál)

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Alto	……	..……	…….	……	…….
Intermedio	……	..……	…….	……	…….
Inicial	……	..……	…….	……	…….

5. ¿Cuándo dejaste de estudiar los otros idiomas que conoces? Elige una de las siguientes categorías:

Inglés

a. hace más de cinco años
b. hace 3 – 5 años
c. hace 1- 3 años
d. sigo estudiando el idioma

Francés

a. hace más de cinco años
b. hace 3 – 5 años
c. hace 1- 3 años
d. sigo estudiando el idioma

Alemán

a. hace más de cinco años
b. hace 3 – 5 años
c. hace 1- 3 años
d. sigo estudiando el idioma

Italiano

a. hace más de cinco años
b. hace 3 – 5 años
c. hace 1- 3 años
d. sigo estudiando el idioma

Otro idioma (indica cuál)

a. hace más de cinco años
b. hace 3 – 5 años
c. hace 1- 3 años
d. sigo estudiando el idioma

6. Señala en qué casos usas el español fuera de clase eligiendo una de las siguientes categorías:

a. en casa
b. tengo contacto con familiares o amigos
c. en el trabajo
d. leo revistas y periódicos
e. escucho música y veo películas
f. otro caso (señala cuál)

7. Señala en qué casos usas el inglés en tu vida cotidiana eligiendo una de las siguientes categorías:

a. en casa
b. tengo contacto con familiares o amigos
c. en el trabajo
d. leo revistas y periódicos
e. escucho música y veo películas
f. otro caso (señala cuál)

8. Señala en qué casos usas el francés en tu vida cotidiana eligiendo una de las siguientes categorías:

a. en casa
b. tengo contacto con familiares o amigos
c. en el trabajo
d. leo revistas y periódicos
e. escucho música y veo películas
f. otro caso (señala cuál)

9. Señala en qué casos usas el alemán en tu vida cotidiana eligiendo una de las siguientes categorías:

a. en casa
b. tengo contacto con familiares o amigos
c. en el trabajo
d. leo revistas y periódicos
e. escucho música y veo películas
f. otro caso (señala cuál)

10. Señala en qué casos usas el italiano en tu vida cotidiana eligiendo una de las siguientes categorías:

a. en casa
b. tengo contacto con familiares o amigos
c. en el trabajo
d. leo revistas y periódicos
e. escucho música y veo películas
f. otro caso (señala cuál)

11. Señala en qué casos usas otro idioma (indica cuál) en tu vida cotidiana eligiendo una de las siguientes categorías:

a. en casa
b. tengo contacto con familiares o amigos
c. en el trabajo
d. leo revistas y periódicos
e. escucho música y veo películas
f. otro caso (señala cuál)

Apéndice C

Prueba de nivel

Selección Múltiple

21. – Pero bueno, ¿dónde están las llaves?

- **A lo mejor** están sobre la mesilla.

a) creo que b) sé que c) veo que

22. – Gabriela, ¿qué te pasa?

- Nada, es que estoy un poco **constipada**.

a) enfadada b) alegre c) resfriada

23. -¿Sabes? De pequeño, Armando era muy **travieso**.

- Pues ¡quién lo diría!

a) tranquilo b) revoltoso c) mentiroso

24. –Entonces, ¿ya has **arreglado** lo del móvil?

- Bueno... me han dicho en la tienda que tengo que volver mañana.

a) solucionado b) reservado c) adquirido

25. -¿Te importaría cerrar la ventana? La verdada, tengo un poco de frío.

- ¡**Para nada**!

a) No, lo siento. b) Depende c) Claro que no.

26. –Supongo que Alberto hizo el examen **con los ojos cerrados**.

-Sí, sí, ¿cómo has acertado?

a) sin esfuerzo b) de manera extraña c) a oscuras

27. –No prepares nada para la cena, que la hago yo.

- Vale, vale, si **insistes**.

a) no te estresa b) te empeñas c) te apetece

28. –Venga, cuéntame qué tal en la cena del sábado.

- ¡Estupendo! **Nos pusimos morados**.

a) Íbamos muy elegantes b) Comimos muchísimo c) Hablamos de todo

29. -¿Qué opinas de la nueva directora?

- Si te soy sincero, **no la soporto**.

a) me parece estricta b) no la conozco c) me cae fatal

30. –Al final, le han nombrado responsable del nuevo departamento.

-¡**Venga ya**!

a) No me sorprende b) No te creo c) Ya lo sé

31. –Ana, ¿por qué subes la persiana?

- Venga, levántate ya, que ..... de día.

a) es b) está

32. – Entonces, ¿ compramos otro sofá?

- ¡Hombre! yo pienso que ..... necesario, este ya está roto.

a) está b) es

33. - ¿Pudiste hablar con Eugenia el sábado pasado?

-Sí, y me contó que ..... a visitarnos muy pronto.

a) iba b) fue

34. –Te ha salido el guacamole estupendo.

- Es que ..... hecho con calma y según la receta de mi abuelita.

a) es b) está

35. –Pues al final la echaron del trabajo ..... llegar tarde todos los días.

- ¡No me digas!

a) para b) por

36. –Oiga, ¿ el autobús del hospital pasa ..... aquí?

- Sí, pero se acaba de ir.

a) para b) por

37. –Fíjate bien, en ..... canal hay una película a estas horas.

-¡Que raro!

a) ningún b) algún

38. –De todos estos niños, ¿ cuál es vuestra hija?

-Esa, la que ..... sentada en la silla.

a) está b) es

39. –Juan tiene muchos amigos en Panamá porque ..... cinco años allí.

a) estudió b) estudiaba

40) -¿Conoces a ..... que sepa japonés bien? Necesito traducir esto.

a) alguien b) algún

41. - ¡Vaya! No arranca el coche.

- ..... no tenga batería, ayer se quedaron las luces dadas toda la noche.

a) A lo mejor b) Lo mismo c) Quizás d) Igual

42. –Por favor, ... llegues a Madrid, me llamas al móvil.

- Vale, no te preocupes más, papá.

a) desde que b) antes de c) cuando d) después de

43. -¿Y dónde os alejasteis durante el congreso?

- Pues, ... éramos cinco, pudimos alquilar un piso cerca de la facultad.

a) como b) porque c) de manera que d) a causa de

44. -¿Le corto también el flequillo?

- ..... usted vea, me fío de su gusto.

a) Lo cual b) Donde c) Quien d) Como

45. -¿Vais mucho al teatro?

- Sí, ... estrenan una obra.

a) cada vez que b) ya que c) mientras d) sin embargo

46. –Si deciden ir a la costa, podrían acercarse ..... este pueblo, es muy bonito.

a) con b) a c) en d) de

47. -¿Hasta qué hora estuvo Lorenzo en la consulta?

- Pues no sé, no lo vi. Cuando yo llegué, a las 12, ya se .....

a) iba b) ha ido c) fue d) había ido

48. –Hoy invito yo ..... todos el café, que es mi cumpleaños.

a) para b) de c) a d) sobre

49. –Acuérdate bien ..... lo que te voy a contar.

a) en b) a c) por d) de

50. -¿..... has pedido ya a tus padres?

- Todavía no, mejor voy a esperar al sábado.

a) Se te b) Se lo c) Se les d) Se le

51. –Pero, ¿ aún estás sin vestir? Date prisa, que la cena es dentro de media hora.

- Es que no tengo nada. Mañana mismo salgo ..... compras.

a) a b) contra c) de d) sobre

52. –Manuel, como no ..... más fruta, no tendremos suficiente.

a) compres b) compras c) compraras d) comprarás

53. -¿Que te vas a Santiago de Chile? ¡Quién ..... tú!

a) es b) sea c) sería d) fuera

54. Sinceramente, yo que tú ..... uno de edición de bolsillo.

a) compraré b) compro c) compraría d) comprara

55. -¡Qué vecinos! Y eso que les he dicho que bajen la música.

- Yo ya no aguanto más, estoy ..... llamar a la policía.

a) a b) por c) entre d) tras

56. -¿Y qué te dijo el médico?

-Me recetó un jarabe y me dijo que ..... que volver a su consulta pasado mañana.

a) había tenido b) tuve c) tenía d) he tenido

57. –Por favor, en cuanto ..... a Lucía, dile que me llame.

a) verás b) veas c) ves d) vieras

58. -¿Qué te pasa?

-Nada, que la cartera que..... he comprado a Andrés me ha costado muchísimo.

a) lo b) se c) la d) le

59. –Su plato favorito es merluza ..... la romana.

a) a b) con c) para d) de

60. - ¿Qué cosa tan importante quería pedirte el profesor de Física?

- Pues una tontería: que a partir de la próxima semana no ..... su pizarra.

a) borraré b) borrara c) borrarría d) borraba

Apéndice D

Errores léxicos interlinguales

Formales

1. Género: una período (un) A2 (Arg), buena período (buen período) A2 (Arg), todas (todo) A4 (Arg), nuevo obre (nueva) A5 (Nar), las ventajas son muchos (muchas) Γ4 (Arg), personas rodeados (rodeadas) Γ8 (Arg), un obra (una) 2.3 (Nar), un característico (una característica) 2.6 (Nar), las personas son estresados (estresadas) 2.6 (Arg), la nacimiento (el) 2.7 (Nar), muchas obstáculos (muchos) 2.7 (Nar), esta es el momento (este) 2.7 (Nar), el característico (la característica) 2.9 (Nar), un casa (una) 2.12 (Nar), la ventana es abierto (abierta) 2.16 (Nar), un boda (una) 2.17 (Nar), un casa (una) 2.17 (Arg), la momento más importante (el) Γ2.1 (Nar), los servicios públicos están organizadas (organizados) Γ2.1 (Arg), una cosa diferente y uniquo (única) Γ2.5 (Nar), lo más importante cosa (la) Γ2.5 (Nar), la sacrificio (el) Γ2.9 (Nar), un casa (una) Γ2.10 (Nar), personas relacionados (relacionadas) Γ2.11 (Nar), comida más barrato (barata) Γ2.15 (Arg), otras aspectos (otros) Γ2.16 (Arg), el bicycleta (la) Γ2.19 (Arg), un oficina (una) 3.4 (Nar), un mamera (una) 3.10 (Nar), una barrio (un) 3.10 (Nar), el trabajo es muy dura (duro) 3.10 (Arg), esta aspecto (este) 3.10 (Arg), del otra parte (de la) 3.10 (Arg), la comportamiento (el) 3.11 (Nar), unos desventajes (unas) 3.15 (Arg), las desventajas son muchos (muchas) y obvios (obvias) 4.1 (Nar), calles bulliciosos (bulliciosas) 4.1 (Arg), este manera (esta) 4.6 (Arg), amor eterna (eterno) 4.7 (Nar), sanos (sanas) 4.7 (Arg), improvisto muerte (improvista) 4.11 (Nar), detalles sencillas (sencillos) 4.11 (Nar), esta período (este) 4.12 (Nar), la honór (el) 4.13 (Nar), muchos ventajas (muchas) 4.13 (Arg), el característico (la característica) 4.14 (Nar), el pareja (la) 4.15 (Nar), una grupo (un) 4.16 (Nar), un vision (una) Δ2.3 (Nar), todos las ventajas (todas) Δ2.6 (Arg), los finanzas (las) Δ2.7 (Nar), mucha gente es aficionado (aficionada) Δ2.12 (Nar), unas puestas (unos puestos) Δ2.12 (Nar), la corazon (el) Δ2.12 (Nar), los montañas (las) Δ2.12 (Arg), lo parte (la) Δ2.12 (Arg), aparatos electrónicas (electrónicos) Δ2.15 (Arg), una trabajo (un) Δ2.15 (Arg)

Género Narración 35

Género Argumentación 24

2. Número: Todos esos son buenos (todo esto es bueno) A2 (Arg), todas (todo) A4 (Arg), ropas elegantes (ropa elegante) A8 (Nar), cuatros hermanas (cuatro) 2.2 (Nar), informationes (información) 3.19 (Nar), todos (todo) 4.13 (Arg), todos (todo) Δ2.18 (Nar), todos (todo) Δ2.18 (Arg)

Número Narración 4

Número Argumentación 4

3. Extranjerismo: una farma (una granja **inglés**) A2 (Nar), cafés (cafeterías **inglés**) A2 (Arg), psycológicos (psicológicos **inglés**) A3 (Nar), unfortunadamente (por desgracia **inglés**) Γ1 (Nar), kiosco (quiosco **inglés**) Γ2 (Nar), un hystoria (historia **inglés**) Γ6 (Nar), la hystoria (historia **inglés**) Γ6 (Nar), las ventagas (las ventajas **inglés**) 2.1 (Arg), perjuicio (prejuicio **inglés**) 2.2 (Nar), por exemplo (ejemplo **inglés**) 2.2 (Arg), los illuminatos (iluminados **inglés**) 2.4 (Nar), Athénes (Atenas **francés**) 2.4 (Arg), Athénes (Atenas **francés**) 2.4 (Arg), linguas extranjeras (lenguas **italiano**) 2.5 (Arg), la qualidad de la vida (calidad **inglés**) 2.5 (Arg), la qualidad de los servicios (calidad **inglés**) 2.5 (Arg), quando (cuando **inglés**) 2.6 (Nar), quando (cuando **inglés**) 2.6 (Nar), los maladies (de **francés**, las enfermedades) 2.6 (Nar), opportunidades de trabajo (oportunidades **inglés**) 2.9 (Arg), son elementes (elementos **inglés**) 2.9 (Arg), una grande capitale (capital **italiano**) 2.10 (Arg), la natura (la naturaleza **inglés**) 2.13 (Nar), la abilidad (la habilidad **inglés**) 2.13 (Nar), un compate (una lucha **inglés**) 2.13 (Nar), el único victor (vencedor **inglés**) 2.13 (Nar), hacer gimnastica (gimnasia **griego**) 2.13 (Arg), la gente es más aperta (abierta **italiano**) 2.13 (Arg), desfortunadamente (por desgracia **inglés**) 2.13 (Arg), avantajes (ventajas **francés**) 2.15 (Arg), desavantajes (desventajas **francés**) 2.15 (Arg), un chico que apartiene (pertenece **italiano**) en una pandilla 2.15 (Nar), un amitad (del **francés,** amistad) 2.16 (Nar), chica con tattous (tatuajes **inglés**) 2.17 (Nar), maturo (maduro **inglés**) Γ2.1 (Nar), teátres (teatros **francés**) Γ2.1 (Arg), ágony (agonía **inglés**) Γ2.2 (Arg), hay muchos autos (coches **inglés**) Γ2.3 (Arg), una cosa diferente y uniquo (única **inglés**) Γ2.5 (Nar), la lingua (lengua **italiano**) Γ2.6 (Nar), la pollución (polución **inglés**) Γ2.6 (Arg), como escortante (acompañante **inglés o francés**) Γ2.7 (Nar), quando (cuando **francés**) Γ2.7 (Nar), la policía espagnola (española **francés**) Γ2.7 (Nar), proxenititsmo (consulado **griego**) Γ2.7 (Nar), los jueces espagnoles (españoles **francés**) Γ2.7 (Nar), padres strictos (estrictos **inglés**) Γ2.8 (Nar), el senario (el guión **griego**) Γ2.10 (Nar), el port package (el maletero **inglés**) Γ2.10 (Nar), relaciones humanes (humanas **inglés**) Γ2.10 (Arg), un mondo (mundo **italiano**)

Γ2.11 (Nar), defurtunatamente (por desgracia **inglés**) Γ2.11 (Nar), tan autos (coches **alemán**) Γ2.11 (Arg), con destinación (destino **inglés**) Γ2.13 (Nar), postos de trabajo (puestos **francés**) Γ2.13 (Arg), quando (cuando **francés**) Γ2.13 (Arg), quotidiana (cotidiana **italiano**) Γ2.14 (Nar), cucinar (cocinar) Γ2.14 (Nar), lezzones (lecciones) Γ2.14 (Nar), cucinar (cocinar **italiano**) Γ2.14 (Nar), la circulazion (circulación **italiano**) Γ2.14 (Arg), risko (riesgo **inglés**) Γ2.14 (Arg), prodotos (productos **italiano**) Γ2.14 (Arg), de la terra (tierra **italiano**) Γ2.14 (Arg), asthma (asma **griego**) Γ2.14 (Arg), communes (comunes **inglés**) Γ2.14 (Arg), los opportunidades (oportunidades **inglés**) Γ2.14 (Arg), los dottores (los médicos **inglés**) Γ2.14 (Arg), occure (ocure **inglés**) Γ2.14 (Arg), pinacotequas (pinacotecas **inglés**) Γ2.14 (Arg), muchos settores (sectores **italiano**) Γ2.14 (Arg), quotidiana (cotidiana **italiano**) Γ2.14 (Arg), di vacaziones (vacaciones **italiano**) Γ2.14 (Arg), un psiquiatro (psiquiatra **inglés**) Γ2.16 (Nar), la niña asasina (asesina **inglés**) Γ2.16 (Nar), la madre asasina (asesina **inglés**) Γ2.16 (Nar), por exemplo (ejemplo **inglés**) Γ2.16 (Arg), la película que directaba (dirigía **inglés**) Γ2.17 (Nar), aparéncia (apariencia **portugués**) Γ2.18 (Nar), lo cielo (el **inglés**) Γ2.18 (Nar), lo aire (el **inglés**) Γ2.18 (Arg), lo estrés (el **inglés**) Γ2.18 (Arg), asasinaron la hija (asesinaron **inglés**) Γ2.19 (Nar), el ladrón que asasinó (asesinó **inglés**) Γ2.19 (Nar), ha asasinado (asesinado **inglés**) Γ2.19 (Nar), a pied (a pie **francés**) Γ2.19 (Arg), travajar (trabajar **francés**) Γ2.19 (Arg), un concorso (concurso **francés**) Γ2.20 (Nar), de concorso (concurso **francés**) Γ2.20 (Nar), del concorso (concurso **francés**) Γ2.20 (Nar), la isolación (el aislamiento **inglés**) Γ2.20 (Arg), algunas opportunidades (oportunidades **inglés**) Γ2.20 (Arg), ofren (ofrecen **francés**) Γ2.20 (Arg), la natura (naturaleza **inglés**) Γ2.21 (Arg), interesse (interés **italiano**) Γ2.22 (Nar), particolarmente (particularmente **italiano**) Γ2.22 (Nar), permette (permite **italiano**) Γ2.22 (Arg), contato (contacto **italiano**) Γ2.22 (Arg), la natura (naturaleza **inglés**) Γ2.22 (Arg), el facto (hecho **inglés**) Γ2.22 (Arg), escenator (director **griego**) 3.1 (Nar), el escenator (director **griego**) 3.1 (Nar), mostra (muestra **italiano**) 3.1 (Nar), no mi interesase (me interesa **italiano**) 3.1 (Arg), la entreprisa (empresa **inglés**) 3.3 (Nar), unesperado (inesperado **inglés**) 3.3 (Nar), decuvrió (descubrió **francés**) 3.3 (Nar), mysteriosos (misteriosos **inglés**) 3.3 (Nar), cada typo (tipo **inglés**) 3.3 (Arg), los clubs (clubes **inglés**) 3.3 (Arg), typo de vida (tipo **inglés**) 3.3 (Arg), los resultos (resultados **inglés**) 3.3 (Arg), typo de vida (tipo **inglés**) 3.3 (Arg), la qualidad (calidad **francés**) 3.3 (Arg), possibilidades (posibilidades **inglés**) 3.4 (Arg), una catastrophe (catástrofe **griego**) 3.5 (Nar), las difficultades (dificultades **inglés**) 3.7 (Nar), immigración (emigración **inglés**) 3.7 (Nar),

profession (profesión **inglés**) 3.7 (Arg), drama musico (musical **griego**) 3.8 (Nar), a Londino (Londres **griego**) 3.8 (Nar), a Londino (Londres **griego**) 3.8 (Nar), unfortunadamente (por desgracia **inglés**) 3.8 (Nar), assesino (asesino **inglés**) 3.8 (Nar), offrore (ofrece **francés**) 3.8 (Arg), ofrore (ofrece **francés**) 3.8 (Arg), Athenes (Atenas **inglés**) 3.8 (Arg), theatros (teatros **inglés**) 3.8 (Arg), el rytmo (ritmo **inglés**) 3.8 (Arg), respectó (respetó **inglés**) 3.9 (Nar), communicarse (comunicarse **inglés**) 3.9 (Arg), el rytmo (ritmo **inglés**) 3.10 (Arg), pequeñas ciudates (ciudades **inglés**) 3.13 (Arg), quando (cuando **inglés**) 3.13 (Arg), quando (cuando **inglés**) 3.13 (Arg), desventajes (desventajas **inglés**) 3.15 (Arg), en augosto (agosto **inglés**) 3.17 (Nar), militarios (soldados **inglés**) 3.17 (Nar), se fui (eso fue **francés**) 3.17 (Nar), spectaculos (espectáculos **inglés**) 3.17 (Arg), gardin (jardín **inglés**) 3.17 (Arg), un habito (ambiente **inglés**) 3.17 (Arg), strictas (estrictas **inglés**) 3.19 (Nar), por exemplo (ejemplo **inglés**) 3.19 (Nar), teléphono (teléfono **inglés**) 3.19 (Nar), teléphono (teléfono **inglés**) 3.19 (Nar), autras (otros **francés**) 3.19 (Arg), autra (otra **francés**) 3.19 (Arg), solutión (solución **inglés**) 3.19 (Arg), autras (otros **francés**) 3.19 (Arg), typo de vida (tipo **inglés**) 3.19 (Arg), por exemplo (ejemplo **inglés**) 3.19 (Arg), théatro (teatro **francés**) 3.19 (arg), allegra (alegre **inglés**) 3.19 (Arg), los militarios griegos (soldados **inglés**) 3.20 (Nar), lavora (trabaja **italiano**) 3.21 (Nar), sua (su **italiano**) 3.21 (Nar), quando (cuando **italiano**) 3.21 (Nar), studios (estudios **inglés**) 3.21 (Nar), ha trovado (encontrado **italiano**) 3.21 (Nar), un ranzo (una granja **griego**) 3.21 (Nar), quando (cuando **italiano**) 3.21 (Nar), a trovarlo (encontrarlo **francés**) 3.21 (Nar), quando (cuando **italiano**) 3.21 (Nar), traffico (tráfico **inglés**) 3.21 (Arg), estress (estrés **inglés**) 3.21 (Arg), respecto (respeto **alemán**) 4.1 (Arg), fondamental (fundamental **inglés**) 4.1 (Arg), respectar (respetar **alemán**) 4.1 (Arg), una riviera (rivera **francés**) 4.3 (Nar), su destinación (destino **inglés**) 4.3 (Nar), una riviera (rivera **francés**) 4.3 (Nar), desafortunadamente (por desgracia **inglés**) 4.3 (Nar), las rivieras (riveras **francés**) 4.3 (Arg), un obstaclo (obstáculo **inglés**) 4.3 (Arg), quotidiana (cotidiana **francés**) 4.3 (Arg), papel simántico (importante **griego**) 4.4 (Nar), actres (actriz **inglés**) 4.5 (Nar), clasicales (clásicas **inglés**) 4.6 (Nar), palabras inappropiadas (inadecuadas **inglés**) 4.7 (Nar), desafortunadamente (por desgracia **inglés**) 4.7 (Nar), la possibilidad (posibilidad **inglés**) 4.7 (Arg), opportunidades (oportunidades **inglés**) 4.7 (Arg), desafortunadamente (por desgracia **inglés**) 4.9 (Nar), quatro (cuatro **inglés**) 4.10 (Nar), los Albanos (albaneses **griego**) 4.10 (Nar), los Albanos (albaneses **griego**) 4.10 (Nar), un Albano (albanés **griego**) 4.10 (Nar), los relativos (parientes **inglés**) 4.10 (Arg), documentario (documental **francés**) 4.11 (Nar), concerto

(concierto) 4.11 (Nar), aspeto (aspecto **italiano**) 4.11 (Nar), desafortunadamente (por desgracia **inglés**) 4.12 (Nar), oxygeno (oxígeno **inglés**) 4.12 (Arg), traffico (tráfico **inglés**) 4.12 (Arg), epoqua (época **inglés**) 4.13 (Nar), accepta (acepta **inglés**) 4.13 (Nar), quando (cuando **inglés**) 4.13 (Nar), manejaron (consiguieron **inglés**) 4.14 (Nar), manejó (consiguió **inglés**) 4.14 (Nar), differente (diferente **inglés**) 4.14 (Arg), se marió (se casó **inglés**) 4.15 (Nar), unas scenas (escenas **inglés**) 4.15 (Nar), special (especial **inglés**) 4.15 (Nar), tiene suceso (éxito **inglés**) 4.16 (Nar), modo inaspetable (inesperado **italiano**) 4.16 (Nar), ristorante (restaurante **italiano**) 4.16 (Nar), la richeza (riqueza **inglés**) 4.16 (Nar), la rispuesta (la respuesta **italiano**) 4.16 (Arg), quanto (cuando **inglés**) Δ2.3 (Arg), un paradiso (paraíso **inglés**) Δ2.4 (nar), personas amicales (amigables **francés**) Δ2.6 (Arg), refusar (negar **inglés**) Δ2.6 (Arg), communicación (comunicación **inglés**) Δ2.9 (Nar), traffico (tráfico **inglés**) Δ2.11 (Arg), desafortunadamente (por desgracia **inglés**) Δ2.11 (Arg), el flirteo (el ligón **griego**) Δ2.12 (Nar), hysteria (histeria **inglés**) Δ2.12 (Nar), qualidad (calidad **francés**) Δ2.15 (Arg), cusina (cocina **griego**) Δ2.16 (Nar), Istabul (Istanbul **griego**) Δ2.16 (Nar), Constantinopolis (Constantinople **griego**) Δ2.16 (Nar), Constantinopolis (Constantinople **griego**) Δ2.16 (Nar), laboro (trabajo **inglés**) Δ2.16 (Arg), quatro (cuatro **inglés**) Δ2.16 (arg), comedi (comedia **inglés**) Δ2.17 (Nar), la institud (institución **inglés**) Δ2.19 (Nar), la institud (institución **inglés**) Δ2.19 (Nar), un humo (hombre **italiano**) Δ2.20 (Nar), travó (encontró **francés**) Δ2.20 (Nar), cominció (comenzó **inglés**) Δ2.20 (Nar), finió (terminó **italiano**) Δ2.20 (Nar), lasciar (dejar **italiano**) Δ2.20 (Nar), pitoresque (pintoresco **italiano**) Δ2.20 (Arg)

Extranjerismo Narración 129

Extranjerismo Argumentación 106

Griego 20 8,51%

Inglés 131 55,74%

Francés 50 21,27%

Italiano 31 13,19%

Alemán 3 1,27%

4. Cambio de código: el orfano (el huérfano **griego**) A3 (Nar), el orfano, (el huérfano **griego**) A3 (Nar), el flashback (retroceso **inglés**) 7.1 (Nar), problemas con la direction (dirección **inglés**) 2.5 (Nar), prison (prisión **inglés**) 2.6 (Nar), en la prison (prisión **inglés**) 2.6 (Nar), en la prison (prisión **inglés**) 2.6 (Nar), de la prison (prisión **inglés**) 2.6 (Nar),

característico special (especial **inglés**) 2.6 (Nar), viven en New York (Nueva York **inglés**) 2.10 (Nar), una vita (vida **italiano**) 2.15 (Arg), incapable (incapaz **inglés**) Γ2.1 (Nar), έξωση (ha expulsado **griego**) Γ2.7 (Nar), del´auto (del coche **francés**) Γ2.10 (Nar), un Americana Vefa (cocinera famosa **griego**), Γ2.14 (Nar), di escribir (de **italiano**) Γ2.14 (Nar), di seguir (de **italiano**) Γ2.14 (Nar), di terminar (de **italiano**) Γ2.14 (Nar), circulation (circulación **inglés**) Γ2.14 (Arg), fast – food (comida rápida **inglés**) Γ2.14 (Arg), l´alimentazion (la alimentación **italiano**) Γ2.14 (Arg), se (si **italiano**) Γ2.14 (Arg), di vacaziones (de **italiano**) Γ2.14 (Arg), el nivel de crime (criminalidad **inglés**) Γ2.17 (Arg), e (y **portugués**) Γ2.18 (Nar), mi arependo (me arrepiento **portugués**) Γ2.18 (Arg), la vita (vida **italiano**) Γ2.20 (Arg), los pericolos (peligros **italiano**) Γ2.20 (Arg), συλλαμβάνονται (se detienen **griego**) Γ2.21 (Nar), vero regalo (verdadero **italiano**) Γ2.21 (Arg), forte (fuerte **italiano**) Γ2.22 (Nar), muy συγκινητικό (conmovedor **griego**) Γ2.22 (Nar), contro (contra **italiano**) Γ2.22 (Nar), la εκτέλεση (ejecución **griego**) Γ2.22 (Nar), ma (pero **italiano**) Γ2.22 (Arg), más stress (estrés **inglés**) Γ2.22 (Arg), qui (que **italiano**) 3.1 (Nar), premiato (premiado **italiano**) 3.1 (Nar), αφεντικό (jefe **griego**) 3.1 (Nar), se (si **italiano**) 3.1 (Arg), ανατροπές (derribos **griego**) 3.3 (Nar), tienen su place (base **inglés**) 3.3 (Arg), más stress (estres **inglés**) 3.7 (Arg), la option (opción **inglés**) 3.8 (Arg), cinemas (cines **inglés**) 3.8 (Arg), embrazó (abrazó **francés**) 3.10 (Nar), acceptar (aceptar **inglés**) 3.10 (Nar), el stress (estrés **inglés**) 3.10 (Arg), su atelier (taller **francés**) 3.16 (Nar), gasoline (gasolina **inglés**) 3.17 (Nar), περιβάλλον (ambiente **griego**) 3.17 (Arg), una production (producción **inglés**) 3.19 (Nar), des spectacules (los espectáculos **francés**) 3.19 (Arg), New York (Nueva York **inglés**) 3.21 (Nar), behind the scenes (detrás de los bastidores **inglés**) 4.11 (Nar), al' hospitale (al hospital **italiano**) 4.13 (Arg), un scene (una escena **inglés**) 4.15 (Nar), un film (una película **inglés**) 4.16 (Nar), se (si **italiano**) 4.16 (Nar), el film (la película **inglés**) 4.16 (Nar), illogical (ilógico **inglés**) Δ2.7 (Arg), l'arte (el arte **italiano**) Δ2.11 (Nar), chaos (caos **inglés**) Δ2.12 (Arg), tra (entre **italiano**) Δ2.20 (Nar)

Cambio de código Narración 40

Cambio de código Argumentación 24

Inglés 28 43,75%

Griego 10 15,62%

Francés 4 6,25%

Italiano 20 31,25%

Portugués 2 3,13%

Semánticos

1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: orgullosa (enfadada) A4 (Arg), aprender (enterarse de) Γ2 (Arg), aprendió (se enteró de) 2.2 (Nar), hacer paseos (dar) Γ2.5 (Arg), los fuegos (los incendios) Γ2.10 (Arg), aprende de una mujer (lo sabe por) Γ2.15 (Nar), aprender a la mujer (enseñar) 3.2 (Nar), un grupo de britanos (ingleses) 3.6 (Nar), situacion de identificacion (identidad) 3.7 (Nar), difficultades de identificación (identidad) 3.7 (Nar), le toca Eastwood (representa) 4.4 (Nar), otra día (día siguiente) 4.13 (Arg), argumentos (peleas) 4.15 (Nar), nunca aprenden (del que nunca se enteran) Δ2.4 (Nar)

Lexemas Narración 9

Lexemas Argumentación 5

2. Traducción literal: decir el sí (aceptar) Γ1 (Nar), muy más cosas del campo (muchas cosas más que el) 2.2 (Arg), hizo su apariencia (apareció) 2.11 (Nar), hacer vivienda nocturna (salir por la noche) 2.15 (Arg), va corriendo a su trabajo (tiene prisa para ir) Γ2.3 (Arg), el diente del perro (el diente canino) Γ2.10 (Nar), su diente de perro (el diente canino) Γ2.10 (Nar), su diente de perro (diente canino) Γ2.10 (Nar), no hay tan mucho ruido (tanto) Γ2.15 (Arg), stress – libre (sin estrés) Γ2.22 (Arg), un movimiento (una opción) 3.16 (Arg), ofreces más opportunidades de trabajo o entretenimiento pero hasta un limite (ofrece relativamente más oportunidades...) 4.7 (Arg), diferentemente (de otra manera) 4.11 (Arg), el gran padre (abuelo) Δ2.16 (Nar), el granpadre (abuelo) Δ2.16 (Nar), son en la edad (tienen) Δ2.16 (Arg), las circustancias serian lo mismo (las mismas) Δ2.17 (Arg)

Traduccion literal Narración 7

Traduccion literal Argumentación 10

3. Falsos amigos: tu hija (su) Γ1 (Nar), tus casa (su casa) Γ1 (Nar), esferas (bolas) Γ1 (Nar), su cosmos (mundo) Γ2 (Nar), hipothesis (historia) Γ4 (Nar), tus chistes (sus) Γ7 (Nar), realiza que sus padres (se da cuenta de) 2.12 (Nar), el protagonista realició (se dio cuenta) Γ2.5 (Nar), el arme (el ejército) Γ2.21 (Nar), del padrón (del jefe) 3.1 (Nar), tu novia (su) 3.4 (Nar), realiza (se da cuenta) 3.15 (Nar), su vida (tu) Δ2.5 (Arg), su tiempo libre (tu) Δ2.7 (Arg), realizaban (se dieron cuenta) Δ2.17 (Nar)

Falsos amigos Narración 13

Falsos amigos Argumentación 2

4. Registro no apropiado a la situación: decir el sí (aceptar) Γ1 (Nar), estación de téle (televisión) 2.5 (Nar)

Registro Narración 2

Registro Argumentación 0

5. Perífrasis: un tienda de tabacos (estanco) 3.10 (Nar), tiendas de tabacos (estancos) 3.10 (Nar), son carentas (carecen) 3.19 (Arg)

Perifrasis Narración 2

Perifrasis Argumentación 1

Errores léxicos intralinguales

Formales

1. Género: un tribu (una tribu) A2 (Nar), muchos oportunidades (muchas) A5 (Arg), un ciudad (una ciudad) A5 (Arg), una agente (un agente) Γ1 (Nar), muchos oportunidades (muchas) Γ1 (Arg), un animación (una) Γ3 (Nar), del capital (de la capital) Γ4 (Arg), un tribu (una) Γ7 (Nar), del otro tribu (de la otra tribu) Γ7 (Nar), los urbes (las) 7.5 (Arg), relaciones verdaderos (verdaderas) 2.1 (Arg), los ciudades (las) 2.2 (Arg), lugares históricas (históricos) 2.3 (Arg), problemas serias (serios) 2.7 (Nar), un capital grande (una) 2.7 (Arg), en un capital (una) 2.8 (Arg), los muchos oportunidades (las muchas) 2.8 (arg), los capitales (las) 2.8 (Arg), las ciudades no son organizados (organizadas) 2.10 (Arg), las tiendas son solo pocos (pocas) de las facilidades 2.11 (Arg), problemas económicas (económicos) 2.12 (Nar), un pared (una) 2.12 (Nar), un capital (una) 2.12 (Arg), la hospital (el) 2.13 (Nar), un grande capital (una) 2.15 (Arg), un grande capital (una) 2.15 (Arg), la aula (el) 2.16 (Nar), las muertas (los muertos) 2.16 (Nar), un amitad (una) 2.16 (Nar), muchas arboles (muchos) 2.16 (Arg), muchas lugares (muchos) Γ2.3 (Arg), los grandes ciudades (las) Γ2.3 (Arg), un relación (una) Γ2.5 (Nar), la sillón (el) Γ2.10 (Nar), eses razones (esas) Γ2. 14 (Arg), del circulation (de la) Γ2.14 (Arg), del alimentación (de la) Γ2.14 (Arg), otras accidentes (otros) Γ2.14 (Arg), los opportunidades (las) Γ2.14 (Arg), un grande capital (una) Γ2.14 (Arg), pequeños ciudades (pequeñas)

Γ2.14 (arg), una problema (un) Γ2.15 (Arg), un gran capital (una) Γ2.15 (Arg), en un gran capital (una) Γ2.15 (Arg), un ciudad (una) Γ2.17 (Arg), un red (una) Γ2.17 (Arg), del prisión (de la) Γ2.19 (Nar), en el prisión (la) Γ2.19 (Nar), del prisión (de la) Γ2.19 (Nar), muchas problemas (muchos) Γ2.19 (Arg), un ciudad (una) Γ2.20 (Nar), una tema (un) Γ2.20 (Arg), los partes (las) Γ2.21 (Nar), los imagenes (las) Γ2.21 (Nar), imagenes hermosos (hermosas) Γ2.21 (Nar), los opciones (las) Γ2.21 (Arg), muchas problemas (muchos) 3.2 (Arg), todos estos razones (todas estas razones) 3.2 (Arg), las oportunidades son muchos (muchas) 3.6 (Arg), un situación (una) 3.7 (Nar), la protagonista (el) 3.8 (Nar), un mujer (una) 3.8 (Nar), un calidad (una) 3.8 (Arg), la lugar (el) 3.8 (Arg), un capital (una) 3.10 (Arg), los mujeres (las) 3.11 (Nar), un imagen (una) 3.16 (Nar), animales domesticas (domesticos) 3.17 (Arg), un alimentación (una) 3.17 (Arg), un ocupación (una) 3.20 (Nar), su programa está llena (lleno) 4.2 (Nar), muchas arboles (muchos) 4.6 (Arg), al cárcel (a la) 4.7 (Nar), un carcel (una) 4.7 (Arg), muchas lugares (muchos) 4.10 (Arg), el imagen (la) 4.11 (Nar), un serie (una) 4.13 (Nar), al relación (a la) 4.13 (Nar), un acción (una) 4.13 (Nar), la problema (el) 4.13 (Arg), un ciudad (una) 4.15 (Arg), un calidad (una) 4.15 (Arg), un ciudad (una) 4.15 (Arg), la fantasma (el) Δ2.5 (Nar), a causa de la fantasma (del fantasma) Δ2.5 (Nar), por un parte (una) Δ2.5 (Arg), pequeño ciudad (pequeña) Δ2.5 (Arg), los razones (las) Δ2.5 (Arg), muchas problemas (muchos) Δ2.7 (Nar), problemas cotidianas (cotidianos) Δ2.11 (Arg), los grandes capitales (las) Δ2.17 (Arg), las problemas (los) Δ2.17 (Arg), un reacción (una) Δ2.19 (Nar), reacción intenso (intensa) Δ2.19 (Nar)

Género Narración 38

Género Argumentación 56

2. Número: nuevos ocios (ocio) Γ.2 (Arg), la gente comen (come) Γ2.14 (Arg), en gran ciudades (grandes) Γ2.15 (Arg), habían muchos coches (había) 3.9 (Arg), mucha gente creen (cree) 3.10 (Arg), y no piensan (piensa) 3.10 (Arg), les ayude (le) 3.10 (Arg), ser felices (feliz) 3.10 (arg), da comida y informaciones (información) 3.20 (Nar)

Número Narración 1

Número Argumentación 8

3. Uso de un significante de espanol próximo: malo (modo) A3 (Arg), convenientes (inconvenientes) A4 (Arg), gran (grandes) A5 (Arg), la campañía (el campo) A7 (Arg), la campañía (el campo) A7 (arg), cuanto (cuando) Γ7 (Nar), cansar (casarse) 2.2 (Nar),

apareció arrogante (parecía) 2.2 (Nar), apparecen (parecen) 2.5 (Arg), en un lado (lago) 2.7 (Arg), cuanto (cuando) 2.8 (Nar), le dije (dejó) 2.9 (Nar) se padre (su) Γ2.2 (Nar), cuanto (cuando) Γ2.5 (Arg), viaje madre (vieja) Γ2.6 (Nar), la viaje madre (vieja) Γ2.6 (Nar), tiempo libro (libre) Γ2.6 (Arg), el aire libro (libre) Γ2.10 (Arg), creer un futuro (crear) Γ2.21 (Nar), ahorra (ahora) 3.4 (Arg), cuanto (cuando) 3.7 (Nar), creían (creaban) 3.7 (Nar), tiempo libro (libre) 3.10 (Arg), sobre mi opinión (según) 3.18 (Arg), creer (crear) 3.19 (Arg), cuanto (como) 3.21 (Arg), el serie (ser) 4.4 (Arg), casado (cansada) 4.6 (Arg), ole (odia) 4.10 (Nar), recreación (recreo) 4.11 (Arg), cuanto (cuando) 4.15 (Nar), cuanto (cuando) 4.15 (Nar), cuanto (cuando) 4.15 (Nar), quanto (cuando) Δ2.3 (Arg), acerca de (cerca) Δ2.10 (Arg), la campaña (el campo) Δ2.10 (Arg), las especies (especias) Δ2.16 (Nar), recreación (recreo) Δ2.16 (Arg)

Significante próximo Narración 16

Significante próximo Argumentación 22

4. Creaciones de palabras inexistentes: vincen (vencen) A2 (Nar), decisa (decide) A3 (Nar), obre (obra) A5 (Nar), el fine (el final) A7 (Nar), porché (porque) A7 (Arg), maquiyarle (maquillarle) A8 (Nar), vee (ve) Γ2 (Nar), vee (ve) Γ2 (Nar), albanienses (albaneses) Γ2 (Nar), albaniense (albanés) Γ2 (Nar), vee (ve) Γ2 (Nar), albaniense (albanés) Γ2 (Nar), albaniense (albanés) Γ2 (Nar), estadal (estatal) Γ4 (Arg), escuelas segundarias (secundarias) Γ4 (Arg), la hermana mayora (mayor) 2.2 (Nar), la hermana menora (menor) 2.2 (Nar), su hermana mayora (mayor) 2.2 (Nar), chica alegra (alegre) 2.3 (Nar), la mejora gente (mejor) 2.4 (Nar), mejora educación (mejor) 2.5 (Arg), las comodidas (comodidades) 2.10 (Arg), violenciar una niña (violar) 2.15 (Nar), amitad muy fuerta (fuerte) 2.16 (Nar), es mejora por la salud (mejor) Γ2.1 (Arg), narrise la historia (narra) Γ2.2 (Nar), los revolucioneros (revolucionarios) Γ2.3 (Nar), los revolucioneros venzcan (revolucionarios) Γ2.3 (Nar), venzcan (vencen) Γ2.3 (Nar), muy felice (feliz) Γ2.3 (Nar), tiempo limpro (libre) Γ2.5 (Arg), el tiempo contemporal (contemporáneo) Γ2.6 (Nar), la descubrida (el descubrimiento) Γ2.6 (Nar), los ha evictado (expulsado) Γ2.7 (Nar), no hay qimnasias (gimnasios) Γ2.7 (Arg), un saldario (salario) Γ2.7 (Arg), la pace (paz) Γ2.8 (Nar), no conojen (conocen) Γ2.10 (Nar), la mayora hija (mayor) Γ2.10 (Nar), me siento felice (feliz) Γ2.10 (Arg), el dio (el Dios) Γ2.10 (Arg), actriza (actriz) Γ2.13 (Nar), mantar (matar) Γ2.13 (Nar), la amora (ama, quiere) Γ2.13 (Nar), tan feliza (feliz) Γ2.13 (Arg), una guida (un libro de recetas) Γ2.14 (Nar), esta guida (este libro de recetas)

Γ2.14 (Nar), escrite (escribe) Γ2.14 (Nar), por raziones (razones) Γ2.14 (Arg), muchos deficitos (defectos) Γ2.17 (Arg), la correncia (la prisa) Γ2.18 (Arg), venganzarle (vengarle) Γ2.19 (Nar), suicidir (suicidar) Γ2.20 (Nar), el luogo (lugar) Γ2.20 (Nar), optimistico (optimista) Γ2.20 (Nar), ningún luogo, (lugar) Γ2.20 (Arg), dos luogos (lugares) Γ2.20 (Arg), manera optimistica (optimista) Γ2.21 (Nar), mejora solución (mejor) Γ2.21 (Arg), cado (cada) Γ2.22 (Arg), ventijesimo (vijésimo) 3.1 (Nar), la moral protestana (protestante) 3.1 (Nar), cosas dañas (malas) 3.1 (Nar), imagines (imágenes, no habla italiano) 3.5 (Arg), alemanos (alemanes) 3.6 (Nar), mas alemanos (alemanes) 3.6 (Nar), selucionar (seleccionar) 3.8 (Arg), poseda (posee) 3.10 (Nar), la cansancia (el cansancio) 3.10 (Arg), preferable (preferible) 3.11 (Arg), botellamientos (embotellamientos) 3.11 (Arg), los alimanes (alemanes) 3.17 (Nar), los propiciones (las presuposiciones) 3.19 (Nar), un significo typo (concreto) 3.19 (Arg), nadismo (natación) 3.20 (Arg), esta buscada (este búsqueda) 4.1 (Nar), gozando de los felicidados (los bienes) 4.1 (Arg), los gasos (gases) 4.3 (Arg), un campeone (campeón) 4.4 (Nar), transportaciones (transportes) 4.5 (Arg), diecinoveno (decimonoveno) 4.7 (Nar), los chines (chinos) 4.10 (Nar), el escapo (escape) 4.11 (Nar), concluentemente (concluyentemente) 4.11 (Nar), amicada (amigable) 4.11 (Arg), detallos (detalles) 4.12 (Nar), natha (nada) 4.13 (Nar), inglesia (iglesia) 4.13 (Nar), la inglesia (iglesia) 4.13 (Nar), natha (nada) 4.13 (Arg), viviendos (vivos) 4.14 (Nar), viviendos (vivos) 4.14 (Nar), la fer (el destino) 4.14 (Nar), ciero (ciego) 4.15 (Nar), la toma de vivir (forma) 4.15 (Arg), vida sanida (sana) 4.15 (Arg), forma de vivienca (vida) 4.15 (Arg), remunerante (bien remunerado) 4.16 (Arg), cuotidiana (cotidiana) 4.16 (Arg), anxiedud (ansiedad) Δ2.4 (Arg), meriten (merecen) Δ2.6 (Nar), sustener (soportar) Δ2.8 (Nar), los sucedos (sucesos) Δ2.9 (Nar), otras sucedos (sucesos) Δ2.9 (Nar), los fumes (los gases) Δ2.9 (Arg), estreso (estrés) Δ2.9 (Arg), detadallamente (detalladamente) Δ2.11 (Nar), a la campagnia (al campo) Δ2.11 (Arg), el combato (el combate) Δ2.12 (Nar), la niñeza (niñez) Δ2.16 (Nar), aficción (afición) Δ2.16 (Nar), diecicuatro (catorce) Δ2.18 (Nar), las hechas (los eventos, los hechos) Δ2.18 (Arg)

Palabras inexistentes Narración 72

Palabras inexistentes Argumentación 41

Semánticos

1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: recordable (memorable) A2, (Nar) considera (presenta) A2 (Nar), laboral (profesional) A2 (Arg),

gozar (disfrutar) A2 (Arg), antes (hace) A4 (Arg), interrogaciones (preguntas) A5 (Nar), tenemos naturaleza (estamos cerca de la naturaleza) A6 (Arg), tenemos (se presenta) A7 (Nar), coger (encontrar) Γ1 (Nar), ellos (algunos) Γ1 (Arg), caer (destruirse) Γ2 (Nar), rasgos (elementos) Γ4 (Nar), desiertan el campo (abandonan) Γ4 (Arg), las personas (los habitantes) Γ7 (Nar), las personas (los habitantes) Γ7 (Nar), corren a matarlos (los persiguen para) Γ7 (Nar), obtuvo reacciones (recibió reacciones)7.2 (Nar), se entrometen (entran) 7.2 (Nar), recaudos (dinero) 7.2 (Nar), preguntando por la mano (pidiendo) 2.2 (Nar), es muy más preferido (adecuado) 2.2 (Arg), todos los favores (todas las ventajas) 2.4 (Arg), dos partes (lugares) 2.4 (Arg), van a matarse (ejecutarse) 2.6 (Nar), indicar (demostrar) 2.6 (Nar), en los movimientos (transportes) 2.8 (Arg), mover a una ciudad (trasladar) 2.8 (Arg), hasta el terminal (el final) 2.9 (Nar), está en relación (tiene) 2.10 (Nar), es un mal rato (es una mala experiencia) 2.10 (Arg), la terminación de la película (el final) 2.11 (Nar), el lugar más practico (adecuado) 2.11 (Arg), no está ruido (hay) 2.12 (Arg), busco de trabajo (encontrar trabajo) 2.13 (Arg), una niña (chica) 2.15 (Nar), el pueblo es guapo (bonito) 2.16 (Arg), un fulano viejo y rico (hombre) Γ2.1 (Nar), sino (pero) Γ2.1 (Nar), tiene méritos (ventajas) Γ2.1 (Arg), no hago tiempo libre (tengo) Γ2.2 (Nar), obtuvieron un relación (desarrollaron) Γ2.5 (Nar), tratar por lo mejor (intentar) Γ2.5 (Nar), vida mas higienica (sana) Γ2.6 (Arg), un hombre marido (casado) Γ2.7 (Nar), fiestas de música (conciertos) Γ2.8 (Arg), el mensaje está animado (es optimista) Γ2.9 (Nar), hay culpa de tráfico (mucho) Γ2.9 (Arg), al medio (medio ambiente) Γ2.9 (Arg), hacia el ambiente (medio ambiente) Γ2.9 (Arg), se resulta con (se trata de) una familia Γ2.10 (Nar), cae su diente (rompe) Γ2.10 (Nar), mi habitación (casa, vivienda) Γ2.10 (Arg), la habitación (casa, vivienda) Γ2.10 (Arg), augmenta las relaciones (desarrolla) Γ2.10 (Arg), fuccionar (latir) Γ2.12 (Nar), con mucha vivencia (animación) Γ2.12 (Arg), hay muchas ventajas (tiene) Γ2.14 (Arg), este fulano (hombre) Γ2.15 (Nar), estamos soleandos (acostumbrados) Γ2.15 (Arg), las solas (únicas) Γ2.15 (Arg), para caber nuestra vida moderna (hacer) Γ2.15 (Arg), el sabado precedente (pasado) Γ2.19 (Nar), un montón (una montaña) Γ2.21 (Nar), frecuenta (encuentra) Γ2.22 (Nar), más ventajas (comodidades) Γ2.22 (Arg), me alimenten (gusten) 3.1 (Arg), para caminos (paseos) 3.1 (Arg), el hombre entendía (trataba de) 3.2 (Nar), se forman amigos (se hacen) 3.3 (Nar), la boda (el matrimonio) 3.3 (Nar), elaborar su personalidad (desarrollar) 3.5 (Arg), un plazo de trabajo (puesto) 3.5 (Arg), estudios posteriores (anteriores) 3.5 (Arg), vida personal bonita (buena) 3.9 (Nar), gente (hombres) 3.10 (Nar), bibiendo café (tomando) 3.10 (Nar), gentes

(hombres) 3.10 (Nar), los solos (únicos) 3.12 (Nar), son más ventajas (tienen) 3.13 (Arg), las casas son claros (luminosas) 3.13 (Arg), la vida es simpática (buena) 3.13 (Arg), se ponen amigos (se hacen) 3.15 (Nar), cercamos de encontrar (tratamos de) 3.16 (Arg), cercan a encontrar (tratan de) 3.16 (Arg), el gente (mundo) 3.17 (Nar), evitar (impedir) 3.17 (Nar), mueron (mataron) 3.17 (Nar), querria murió (matar) 3.17 (Nar), piden un fuego (encienden) 3.17 (Nar), corecto (adecuado) 3.17 (Arg), ha cohido (ha recibido) 3.19 (Nar), buenas opiniones (críticas) 3.19 (Nar), sus familiaros (padres) 3.20 (Arg), dentro (entre) 3.21 (Nar), película de tebeos (de animación) 4.3 (Nar), ha quedado muy dura (ha llegado a ser) 4.3 (Arg), inspirar (respirar) 4.3 (Arg), otras ocasiones (oportunidades) 4.3 (Arg), fortalecer las condiciones (mejorar) 4.3 (Arg), larga de las metropolis (lejos) 4.4 (Arg), el par (la pareja) 4.5 (Nar), del ambiente (del medio ambiente) 4.6 (Arg), aparecen (presentan) 4.7 (Arg), los humos (gases) 4.8 (Arg), sentidos sociales (sentimientos) 4.10 (Arg), se sueltan (se presentan) 4.11 (Nar), se demuestra (se presenta) 4.11 (Nar), sublevarte (levantarte) 4.11 (Nar), se divertirá (se va a transformar) 4.11 (Arg), estoy de acuerdo con las oraciones (las opiniones) dichas 4.12 (Arg), de temor (terror) 4.14 (Nar), estar (quedarse) 4.14 (Nar), estar (quedarse) 4.14 (Nar), relaciones timidos (estrechas) 4.14 (Arg), una amplia (gama) Δ2.2 (Arg), su bicicleta (moto) Δ2.3 (Nar), no hay esta posibilidad (existe) Δ2.3 (Arg), aprovecha su objetivo (alcanza) Δ2.5 (Nar), contenta (satisfactoria) Δ2.5 (Arg), una vida contenta (satisfactoria) Δ2.5 (Arg), juego de televisión (concurso) Δ2.6 (Nar), los elegidos (las opciones) Δ2.7 (Arg), muchas elegidas (opciones) Δ2.7 (Arg), se ubica sobre (se trata de) Δ2.8 (Nar), sentir el modo de pintar (entender) Δ2.11 (Nar), somos separados (nos hemos alejado) Δ2.11 (Arg), tengo viviendo (llevo) Δ2.13 (Arg), mover (mudar) Δ2.16 (Nar), primera vida (anterior) Δ2.16 (Nar), un reflecion (una opción) Δ2.17 (Arg), establecer una relación (desarrollar) Δ2.19 (Nar), cuando eran jovenes (niños) Δ2.19 (Nar), la amable (preferida) Δ2.20 (Nar), habían un accidente (tuvieron) Δ2.20 (Nar), importa una familia (se trata de) Δ2.20 (Arg)

Lexemas Narración 70

Lexemas Argumentación 65

2. Ser – Estar: estuve una buena período (era) A2 (Arg), era celosa (estaba) A3 (Nar), era enferma (estaba) A3 (Nar), es aislado (está) A3 (Arg), como es (está) A3 (Arg), estoy aficionada (soy) A7 (Nar), eran en una guerra (estuvieron) A7 (Nar), el mar es cerca (está) Γ7 (Arg), estuve dulce (era) 2.1 (Nar), ser cerca de la naturaleza (estar) 2.5 (Arg), las

personas son estresados (están) 2.6 (Arg), es muy llena (está) 2.6 (Arg), está una persona vieja (es) 2.7 (Nar), no son organizados (están) 2.10 (Arg), no es contenta (está) 2.12 (Nar), es llena (está) 2.12 (Nar), son mas contentas (están) 2.12 (Arg), son estresadas (están) 2.12 (Arg), es muy lejos (está) 2.13 (Nar), es muy sucia (está) 2.16 (Nar), es abierto (está) 2.16 (Nar), quiere estar humana (ser) Γ2.3 (Nar), la niña está Reina (es) Γ2.3 (Nar), el aire es polucionado (está) Γ2.3 (Arg), Lulu es muerta (está) Γ2.7 (Nar), todos son muy cómodos (están) Γ2.10 (Arg), es sobre una tabla (está) Γ2.13 (Nar), es cerca (está) Γ2.13 (Nar), son intranquilos (están) Γ2.13 (Arg), era en la naturaleza (estaba) Γ2.13 (Arg), son muy cerca (están) Γ2.14 (Arg), está una problema (es) Γ2.15 (Arg), no estoy la excepción (soy) Γ2.15 (Arg), la vida está más fácil (es) Γ2.15 (Arg), están las solas (son) Γ2.15 (Arg), soy a favor (estoy) Γ2.18 (Arg), estaba un hombre (era) Γ2.19 (Nar), es en el prisión (está) Γ2.19 (Nar), no es cerca (está) Γ2.19 (Arg), estar objetivos (ser) Γ2.21 (Arg), estoy una moderna chica (soy) 3.3 (Arg), estuve un rollo (era) 3.4 (Nar), era enamorado (estaba) 3.4 (Nar), era liada (estaba) 3.5 (Nar), son contentos (están) 3.7 (Arg), es en la capital (está) 3.8 (Arg), estén alegres (ser) 3.9 (Arg), fue enfadado (estuvo) 3.10 (Nar), ser contenta (estar) 3.12 (Arg), era muy contenta (estaba) 3.13 (Arg), es en la moda (está) 3.19 (Nar), mi vida es muy llena (está) 3.19 (Arg), son enamorados (están) 3.21 (Nar), es nervioso (está) 4.6 (Arg), están impresionantes (son) 4.11 (Nar), son a los manos (está) 4.13 (Arg), está una de mis favoritas (es) Δ2.4 (Nar), es lleno (está) Δ2.4 (Arg), ser contenta (estar) Δ2.5 (Arg), son dispuestos (están) Δ2.7 (Nar), soy a favor (estoy) Δ2.12 (Arg), estaba la jefe (era) Δ2.17 (Nar), serán juntos (estarán) Δ2.17 (Nar), es demostrado (está) Δ2.18 (Nar), era casada (estaba) Δ2.20 (Nar)

Ser estar Narración 31

Ser estar Argumentación 34

3. Registro no apropiado a la situación: me dan un humor de perros (no me gustan) Γ1 (Arg), 1860 y pico (pocos años después de 1860) 2.2 (Nar), en el año 1970 y pico (pocos años después de 1970) 2.3 (Nar), su coniuje (mujer, esposa) 2.13 (Nar), una combinación bomba (perfecta) 3.17 (Nar), estoy de acuerdo con las oraciones dichas (expresadas) 4.12 (Arg)

Registro Narración 4

Registro Argumentación 2.

4. Cambios entre derivados de la misma raíz: rápido (rapidez) A3 (Nar), personajes (personas) Γ1 (Arg), la estructura (la infraestructura) Γ4 (Arg), el descubierto (descubrimiento) 2.4 (Nar), la calidad de la vida es mal (mala) 2.6 (Arg), es mal para la salud (malo) 2.9 (Arg), el mal (malo) Γ2.3 (Nar), cuando algun (alguien) Γ2.3 (Arg), en la aparición (apariencia) Γ2.4 (Nar), la Griega (Grecia) Γ2.9 (Nar), ejercer gymnasio (gimnasia) Γ2.10 (Arg), tan autos (tantos) Γ2.11 (Arg), tan (tanto) ruido Γ2.11 (Arg), tan (tanta) polución Γ2.11 (Arg), tan (tanta) gente Γ2.11 (Arg), sin fertilizados (fertilizantes) Γ2.14 (Arg), un guión de cine (guionista) Γ2.15 (Nar), el guión y la chica (guionista) Γ2.15 (Nar), el guión recuerda (guionista) Γ2.15 (Nar), el muerto de un hombre (la muerte) Γ2.15 (Nar), como una sueña (un sueño) Γ2.15 (Arg), dos asesinos (asesinatos) Γ2.16 (Nar), eso es muy bien (bueno) Γ2.19 (Arg), revistas de porno (pornográficas) Γ2.20 (Nar), es mal (malo) Γ2.22 (Arg), un pueblo de Alemana (Alemania) 3.1 (Nar), nivel segundario (segundo) 3.1 (Nar), asesinos (asesinatos) 3.1 (Nar), del muerto (de la muerte) 3.1 (Nar), la apariencia (aparición) 3.3 (Nar), mal eventos (malos) 3.3 (Nar), un trabajo satisfechado (satisfactorio) 3.3 (Arg), algun (alguien) 3.4 (Arg), algun (alguien) 3.4 (Arg), del guión (guionista) 3.5 (Nar), un guion (guionista) 3.5 (Nar), el guión (guionista) 3.5 (Nar), del guión (guionista) 3.5 (Nar), del guion (guionista) 3.5 (Nar), tan estrés (tanto) 3.5 (Arg), vida cotidiamente (cotidiana) 3.7 (Nar), vida simplifica (simple) 3.7 (Arg), su separado (separación) 3.8 (Nar), el muerto (la muerte) 3.8 (Nar), la madre muerte (muere) 3.10 (Nar), la perfección (el perfeccionamiento) 3.11 (Arg), película animada (de animación) 3.15 (Nar), el destruido (la destrucción) 3.16 (Nar), aleman (Alemania) 3.17 (Nar), son algos (algunas) 3.20 (Arg), tiempo libertado (libre) 3.21 (Arg), el muerto (la muerte) 4.5 (Nar), de repentirse (arrepentimiento) 4.7 (Nar), del muerto (de la muerte) 4.10 (Nar), ingleterra (inglesa) 4.13 (Nar), plano (plan) 4.16 (Nar), el plano (plan) 4.16 (Nar), el muerto (la muerte) Δ2.2 (Nar), el muerto (la muerte) Δ2.3 (Nar), su avanza (avance) Δ2.4 (Nar), justificación (justicia) Δ2.6 (Nar), hotel desagradado (desagradable) Δ2.7 (Nar), una festividad (un festival) Δ2.7 (Nar), vida actuada (actual) Δ2.10 (Arg), agresión (agresividad) Δ2.12 (Arg), tan tiempo (tanto) Δ2.13 (Arg), el mal (el malo) Δ2.14 (Arg), felizidad (felizmente) Δ2.17 (Nar), es autistico (autista) Δ2.19 (Nar), problemas de mentalidad (mentales) Δ2.19 (Nar)

Derivados Narración 44

Derivados Argumentación 26

5. Uso de palabras redundantes o pleonasmo: a la luz de la verdad (a la luz) A5 (Nar), para vivir como jóven y soltero (para un joven y soltero) Γ2 (Arg), el campo es muy más preferido (más) 2.2 (Arg), lo más mejor (mejor) 3.7 (Arg), más sufficiente (bastante) 4.7 (Arg), sombre en el cine (en el cine) Δ2.7 (Nar)

Pleonasmo Narración 2

Pleonasmo Argumentación 4

6. Errores en las colocaciones: han buscado la luz de la verdad (han salido a la luz) A5 (Nar), por el fin (en fin) A5 (Arg), a primer lugar (en primer lugar) A8 (Arg), en el contrario (al contrario) A8 (Arg), en el fin (al final) A9 (Nar), en terminos de aire (en relación con, en cuanto a) Γ9 (Arg), en terminos de gente y oportunidades de trabajo (en relación con, en cuanto a) Γ9 (Arg), de vez en cuanto (cuando) 7.1 (Nar), en final (al final) 2.2 (Nar), en resulta (en fin) 2.3 (Nar), por final (en fin) 2.5 (Arg), en el fin (al final) 2.6 (Nar), en inicio (al principio) 2.7 (Nar), por caso (casualidad) 2.15 (Nar), de algo 50 años (de unos) Γ2.6 (Nar), a menos (por lo menos) Γ2.17 (Arg), de todo modo (de todos modos) Γ2.21 (Arg), al fine (final) 3.1 (Nar), en concluso (conclusión) 3.5 (Arg), atraves (a través de) 3.5 (Arg), en contrario (al) 3.11 (Arg), en concluso (conclusión) 3.15 (Arg), al cabo (al final) 4.5 (Nar), pone en relievo (pone de relieve) Δ2.1 (Nar), en realmente (en realidad) Δ2.19 (Nar)

Colocaciones Narración 13

Colocaciones Argumentación 12

7. Perífrasis: La vida en las ciudades grandes es más preferida (prefiero la vida en las grandes ciudades) A2 (Arg), enferma en su mente (enferma mentalmente) A3 (Nar), la vida infantil (la infancia) A5 (Arg), creencias por lo lógico (lógicas) Γ2 (Nar), construcción con balones (aerostato) Γ3 (Nar), que no cree en ella (de baja autoestima), 2.3 (Nar), la segunda guerra del Mundo (mundial) 2.9 (Nar), el montón de la gente (la muchedumbre) 2.9 (Arg), su padre y su madre (sus padres) 2.12 (Nar), incapable de ver (ciego) Γ2.1 (Nar), con no estrés (sin) Γ2.3 (Arg), la lingua de Albania (el albanés) Γ2.6 (Nar), haber mucho intento (intentar) Γ2.9 (Arg), el escritor guión (guionista) Γ2.15 (Nar), más bueno (mejor) 3.9 (Arg), la primera actriz (la protagonista) 3.12 (Nar), la segunda guerra del mundo (mundial) 3.12 (Nar), fiesta de películas (festival de cine) 3.19 (Nar), han aprendido de memoria (han memorizado) 4.9 (Nar), la vida es preferida (se prefiere) 4.12 (Arg), el fin de

su vida (la muerte) 4.14 (Nar), ir de fiesta (salir) 4.15 (Arg), tuvo la decisión (decidió) Δ2.3 (Nar), historia biographica (biografía) Δ2.3 (Nar), el carácter principal (el protagonista) Δ2.18 (Nar), lo carácter principal (el protagonista) Δ2.18 (Nar), el carácter principal (el protagonista) Δ2.18 (Nar), tiene un reacción (reacciona) Δ2.19 (Nar)

Perífrasis Narración 20

Perífrasis Argumentación 8

Errores léxicos ambiguos

Formales

1. Género: gente aislado (aislada) A3 (Arg), un hystoria (una) Γ6 (Nar), todo la día (todo el día) 2.6 (Arg), un nueva aventura (una) 2.11 (Nar), un puerta pequeña, (una) 2.12 (Nar), este película (esta) 2.14 (Nar), un película (una) 2.17 (Nar), un chica (una) 2.17 (Nar), el pequeña niña (la) Γ2.3 (Nar), el muerte (la) Γ2.6 (Nar), este epoca (esta) Γ2.6 (Arg), la vida es divertido (divertida) Γ2.8 (Arg), el sangre (la) Γ2.10 (Nar), un historia (una) Γ2.10 (Arg), la corazón (el) Γ2.12 (Nar), la corazón (el) Γ2.12 (Nar), la corazón (el) Γ2.12 (Nar), un Americana (una) Γ2.14 (Nar), el nube (la) Γ2.14 (Arg), la tiempo (el) Γ2.14 (Arg), ese película (esa) 3.2 (Nar), algun parte (alguna) 3.3 (Arg), para ambas (ambos) 3.5 (Nar), mucho gente (mucha) 3.6 (Arg), la vida es caro (cara) 3.6 (Arg), este película (esta) 3.7 (Nar), este historia (esta) 3.7 (Nar), un nave (una) 3.8 (Nar), era director (directora) 3.9 (Nar), un familia (una) 3.10 (Nar), las distancias son pequeños (pequeñas) 3.10 (Arg), informationes falsos (falsa) 3.19 (Nar), un chica (una) 3.21 (Nar), un gran empresa (una) 4.5 (Nar), la gente es nervioso (nerviosa) 4.6 (Arg), gente casado (cansada) 4.6 (Arg), un autora (una) 4.7 (Nar), los manos (las) 4.13 (Arg), otra día (otro) 4.13 (Arg), la día (el) 4.14 (Arg), un día es llena (lleno) Δ2.4 (Arg), otras sucedos (otros) Δ2.9 (Nar), un estación (una) Δ2.17 (Nar)

Género Narración 26

Género Argumentación 17

2. Número: por toda la noches (noche) A4 (Arg), sus padres son muy amable (amables) 2.12 (Nar), alegre (alegres) 3.9 (Arg), la flores (las) 3.18 (Arg)

Número Narración 1

Número Argumentación 3